

Álvaro Carvalho Dias da Silva
Organizador

IV CADERNO DE INICIAÇÃO A PESQUISA:
DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO



**IV CADERNO DE INICIAÇÃO A PESQUISA:
DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO**

Alvaro Carvalho Dias da Silva
(Organizador)



1ª edição

São Bento-PB, 2019

© Sucesso publicações e Assessoria

1ª edição

Capa/Projeto gráfico: Claudianor A. Figueirêdo

Supervisor: Damião Carlos Freires de Azevedo

Colaborador: Jorge Luis Pereira Correia

Revisor: Fernando Guedes de Azevedo

Versão Impressa

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser utilizada ou reproduzida – em qualquer meio ou forma -, nem apropriada sem a expressa autorização da Sucesso Publicações e Assessoria

ISBN: 978-85-93627-03-3

Editado por: Sucesso publicações e Assessoria

CNPJ: 23.458.597/0001-18

Tel.: (83) 3444-2169 / 996792223

<https://poseducatec.com/>

São Bento-PB, 2019

APRESENTAÇÃO

A educação e o processo de aquisição do conhecimento é algo contínuo e vital para a evolução da espécie humana, o aprendizado constante e a troca de conhecimento nas mais diversas áreas fazem com que a humanidade passe buscar novas maneiras de convívio e melhoria da sua qualidade de vida, sendo assim, o IV caderno de iniciação a pesquisa da Sucesso Publicações e Assessoria trás para os nossos leitores experiências docentes que buscam contribuir com a melhoria do processo educacional brasileiro.

As atividades aqui socializadas entre os nossos professores buscam contribuir de maneira prática no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos diante das mais variadas dificuldades encontradas no cotidiano dos nossos alunos e educadores, desafios esses que mudam constantemente e cada vez mais rápido, com a evolução da nossa sociedade e os novos fatores que a influenciam diariamente, neste trabalho os nossos escritores aprofundaram-se nos mais diversos estudos de teóricos renomados como; Bauman, Werneck, Lukesi dentre outros para embasarem suas discussões nas mais variadas temáticas educacionais que aqui debatidas.

O processo educacional não é nunca foi e jamais será uma receita pronta, que pode ser aplicada a todos os indivíduos que perpassam pelo processo de ensino e aprendizagem, mas as obras aqui contidas poderão contribuir de maneira eficaz para que possamos traçar os melhores caminhos nessa árdua, mas honrosa missão de sermos docentes. A todos desejamos uma ótima leitura e os aguardamos no V caderno de iniciação a pesquisa da Sucesso Publicações e Assessoria.

“A sabedoria de um homem jamais deve ser avaliada pelos títulos que ele possui, mas sim pelas atitudes que ele realiza diante das adversidades que a vida lhe impõe!”

Prof. Dr. Claudianor A. de Figueirêdo.

SUMÁRIO

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO E ENSINO	6
A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUA	14
INTERVENÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR	14
A VIOLÊNCIA NOSSA DE CADA DIA: COMO EVITÁ-LA?	25
O ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM NA MICRORREGIÃO	31
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	42
GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR	52
O PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COM ÊNFASE NA	59
ORGANISMOS COLEGIADOS: UMA PERSPECTIVA SOCIAL, POLÍTICA	65
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NA (...) ÉTNICO-RACIAL À LUZ DA DOUTRINA DE PIERRE BOURDIEU	74
AUTISMO E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	80
A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO (..) Brinquedos, diversão e aprendizagem	89
EDUCAÇÃO: UMA VISÃO SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO	98
EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	109
INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTENDENDO O PROBLEMA E BUSCANDO SOLUÇÕES	117
AS INFLUÊNCIAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO	126
OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS AO DOCENTE	135
A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: E SEUS CONCEITOS	144
O DESEMPENHO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO	154
MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: IMPRESSÕES E EXPECTATIVAS SOBRE A EJA	164
JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS POPULARES: UM BRINCAR SADIO PARA (...) CRIANÇA	172
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DAS CRIANÇAS NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL	180
ENSINAR PARA TRANSFORMAR A RELIGIÃO COMO FORMAÇÃO DA CIDADANIA	188
A ESCOLA NOVA VISÃO NA FORMAÇÃO DE CUIDADORES	197
MEDIAÇÃO ESCOLAR NO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA): ABORDAGEM NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL	206
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA VISÃO ALÉM DA ESCOLA	213
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	220
FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO E EFETIVIDADE DAS MÍDIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE.....	234
A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO.....	243
DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	243

INCLUSÃO ESCOLAR: PARADIGMAS E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE SOB O OLHAR DO SUPERVISOR EDUCACIONAL	251
PERÍODO JESUÍTICO: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ATUAL	261
AS DIFICULDADES DO ENSINO E APRENDIZAGEM: NO ENSINO	267
OS SABERES DOCENTES PARA ENSINAR MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS: DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE.....	274
UM OLHAR EDUCACIONAL NA HISTÓRIA DO BRASIL	284
A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINQUEDOS, DIVERSÃO E APRENDIZAGEM	293
O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DE ALUNOS BENEFICIÁRIOS	314
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO	323
AUTISMO: OS DESAFIOS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	330
AS POSSIBILIDADES E AVANÇOS DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	339
AGREGAÇÃO DOS APLICATIVOS E SITES DO CELULAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA.....	346
GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA	350
BENEFÍCIOS DOS DESPORTOS INCLUSIVOS PARA ALUNOS	359
APRESENTANDO OS PRINCIPAIS AUTORES E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA COGNITIVISTA PARA EDUCAÇÃO	365
EDUCAÇÃO AMBIENTAL INCLUSIVA: COMPLEXIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE EM MORIN.....	375
INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESPECIAL: DIVERSIDADE E DESIGUALDADE	383
OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS AO DOCENTE, AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO SOCIAL	389
EDUCAÇÃO AMBIENTAL:TEMPO HISTÓRICO DA HUMANIDADE.....	397
OS DESAFIOS DE ENSINAR ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM	404
PONDERAÇÕES ACERCA DE UM PERÍODO CONTURBADO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE ALGUNS ANOS DA DITADURA MILITAR (1964 – 1985)	413
A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O FAZER COMO FERRAMENTA EFICIENTE E EFICAZ	422
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	432
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	439
RELATOS DE EXPERIÊNCIA (SEMINÁRIO INTEGRADO).....	447

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL

Edineide Gomes de Freitas Viana¹

RESUMO: este artigo teve como objetivo apresentar uma discussão sobre o lúdico como ferramenta fundamental no processo ensino-aprendizagem e como recurso motivador do desenvolvimento cognitivo da criança. A justificativa para a pesquisa parte do entendimento das teorias que leva ao entendimentos sobre o uso da ludicidade como mecanismo de promoção da aprendizagem, um vez que é necessária a aplicabilidade deste método para que haja um melhor do entendimento sobre a importância desses subsídio na construção do saber da criança, que através da interação do objeto possibilita aquisições de novos saberes. Os procedimentos metodológicos consistiram em análises bibliográficas em documentos oficiais (PCN e RCNEI), além de artigos e periódicos de autores que desenvolveram pesquisas similares a este tema. Os resultados comprovam que o uso deste método é eficaz, diante do processo educativo descrito, pois, é notório o desejo de transformar a prática educativa na figura do profissional que necessita está aberto às mudanças, oportunizando a comunicação, interação dos aprendentes como forma de construção de valores sociais.

PALAVRA-CHAVE: Lúdico. Recurso. Ensino. Aprendizagem. Educação.

1. INTRODUÇÃO

É relevante refletirmos sobre as brincadeiras enquanto atividades importantes na vida da criança que oportunizam o seu desenvolvimento, aguça sua curiosidade, imaginação e sentimentos que fazem partem do mundo onde estão inseridas.

A construção de múltiplas possibilidades, por parte da escola, é realidade, pois, há subsídios para que a instituição possa dinamizar o processo ensino aprendizagem, diante do aluno, o qual necessita de uma profunda reflexão por parte do professor no intuito de desenvolver atividades que realmente oportunizem o interesse dos alunos. Ou seja, a realidade mostra que estamos diante da variedade de recursos tecnológicos oferecidos pela mídia, competindo com a escola oferecem recursos limitados e mesmo precários, juntamente com práticas tradicionais que formaram o profissional com uma visão de educação autoritária e conceitual que se perpetua no poder do conhecimento sem espaço para, o diálogo e interação do sujeito.

“O educador, que aliena a ignorância, se mantem em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto aos educandos serão sempre o que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 1987, p. 58).

¹ Mestrando em Ciências da Educação, 2019.
(E-mail: gomesedineide6@gmail.com).

Freire (1987) apresenta um raciocínio referente ao processo, observando como educação “bancária” não existe um saber consistente que objetive o processo de busca constante que considere o indivíduo como ser integral em pleno desenvolvimento.

Reconhecendo a importância a importância do lúdico, como forma de comunicação e socialização das crianças, percebemos a resistência do professor em romper as barreiras da experiência que foram adquiridas na sua formação.

Nesse propósito, é preciso que ampliemos a compreensão de que o lúdico proporciona uma aprendizagem significativa, instigando o aluno a questionar, criticar de acordo com o que lhe é proposto, como também, professor na brincadeira terá a oportunidade de conhecer as crianças, sua criatividade, limitações e habilidades. O lúdico, assim, poderá tornar-se uma ferramenta essencial, principalmente quando o profissional está apto a essas mudanças, que contribuem para o avanço da aprendizagem significativa.

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA VIDA DAS CRIANÇAS

A palavra lúdico tem origem latina “ludus” que quer dizer “jogo”, porém se ficasse limitada a sua origem, se referiria apenas ao jogar, movimentar. No entanto, com a evolução do tempo a palavra ampliou o seu significado, sendo hoje vista como uma atividade fundamental na vida do ser humano.

Nunes (2003) afirma que o ato de educar, através de procedimentos lúdicos, tem um significado muito profundo, fazendo-se presente em diferentes segmentos da vida do indivíduo, pois, para que a aprendizagem seja significativa, é imprescindível que o sujeito entenda a relação existente entre o que está aprendendo e sua vida. Assim, envolverá seu pensamento lógico, sentimentos e acontecimentos.

Portanto, pode-se inferir com Almeida (2003), que o lúdico é uma ação inerente a criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto, que proporciona sua interação com o ambiente em que estão inseridos, sendo apreciado como meio de expressão e aprendizado.

É importante ressaltar que o brinquedo tradicional já não faz parte do universo das crianças. É necessário reavivar esses valores, que gradativamente, com a evolução da tecnologia, essas brincadeiras foram extintas do mundo infantil. O resgate das brincadeiras e dos brinquedos tradicionais oportunizará aos educadores e aos alunos conhecerem a cultura e as tradições de nosso povo. A preservação dos valores e das tradições contribui para permanência de nossa identidade cultural, aspecto este, que pode ser trabalhado desde a infância.



A brincadeira é essencial para criança, visto que, poderá mediar a relação entre a realidade do adulto e o mundo da criança, assim o choque que, muitas vezes, acontece entre duas realidades: o mundo infantil e o mundo adulto. Ao brincar, a criança deve ter liberdade para interagir com o objeto, pois no processo de simbolização não deverá ser rompida, a fantasia que caracteriza a visão infantil e o mundo real. De acordo com Almeida (2003), é importante compreender o conteúdo do brinquedo, visto que, esse determina a brincadeira. No entanto, o ato de brincar é que revela o conteúdo do brinquedo. Sobre essa questão, autor afirma que:

“O mundo do brinquedo é um mundo composto, que representa o apego, a imitação, representação e não aparece simplesmente como uma exigência indevida, mas faz parte da vontade de crescer; e se desenvolver” (ALMEIDA, 2003, p. 38).

A partir dessa reflexão, pode-se dizer que, o brinquedo é uma porta para o aprendizado, pois facilita e desenvolve a criança, proporcionando atividades desafiadoras, motivadoras e prazerosas.

O ato de brincar é uma atividade espontânea e natural da criança é benéfico, por esta centrado no prazer, despertar emoções e sensação de bem-estar, liberta das angústias e funcionar como escape para emoções negativas, ajudando a criança a lidar com esses sentimentos que fazem parte do cotidiano (SCHALY, 2005, p. 34).

O lúdico se faz necessário e fundamental para o desenvolvimento das potencialidades da criança, tornando-a capaz de compreender melhor o mundo que a cerca construindo o seu próprio conhecimento.

Vale mencionar a contribuição de Borba (2007) que enfatiza o contexto e o meio social no qual a criança está inserida, fator relevante para estruturação dos valores, recriada a partir do brincar que a criança com sua imaginação e criação, produz cultura manifestando no brincar sua infância, muitas vezes despercebida pelos adultos, os quais esperam que as crianças, sejam sujeitos reproduzidos ao nosso olhar.

Nesse sentido, o papel dos adultos e das próprias crianças entre si, e é fundamental para interação com o mundo, considerando o brincar como ela, humanizador de formação cultural e respectivamente para o conhecimento e aprendizado ao longo da vida estudantil. Ainda, nessa mesma linha de considerações, assim:

[...] brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos de infância, mas durante todo percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantia em todos os anos do ensino fundamental e etapas subsequentes de nossa formação (BORBA, 2007, p. 39).



Em função disso, fica evidente que para a autora o brincar é uma atividade humana que tem significado e que podemos aprender muito, se observamos de que forma as crianças brincam, como se organizam em grupos, que brincadeiras mais gostam, enfim, essa aproximação cultural com as crianças nos possibilitará a compreender melhor a importância do brincar na vida delas.

Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), documento onde conste em destaque que para criança deve exercer sua capacidade de criar é fundamental que lhe sejam oferecidas nas instituições uma diversidade de experiências, as quais sejam voltadas para as brincadeiras ou aprendizagens que correm pela intervenção direta do professor.

Sabe-se que quando as crianças brincam, recriam, nos dão indicadores de como pensam, expõe seus sentimentos, emoções e desejos, os quais afloram a cada brincadeira, as situações problemas que lhe são oferecidas, nesse sentido, o RCNEI aporta que, a brincadeira proporciona o desenvolvimento da imaginação da criança, ativando o seu pensamento para a resolução de problemas que são importantes e significativos (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, cabe-nos ressaltar que a brincadeira proporciona às crianças um leque de descobertas, assim, construindo um mundo de conhecimentos das pessoas e de si própria.

É importante ressaltar o pensamento de Craidy e Kennecher (2001, p. 103) as quais mencionam que: “É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo ser, incorporando-o a cada novo brincar”.

Assim a brincadeira e o experimentar faz parte de ser criança, que possibilita a construção de novas aprendizagens. Vale ressaltar que o brincar tem uma valiosa contribuição no desenvolvimento da criança.

De acordo com Fontana (1997, p. 120), “a brincadeira infantil é uma assimilação quase pura do real ao eu, não tendo nenhuma finalidade adaptativa”. Isso acontece porque a criança pequena sente constantemente a necessidade de se adaptar ao mundo social dos adultos. Visto que, seus interesses e regras ainda lhe são estranhos, assim, ela ainda não consegue compreendê-las.

Nesse sentido, Fontana ao fazer observações nos estudos de Piaget, entende que a criança não consegue satisfazer todas suas necessidades afetivas e intelectuais no processo de adaptação no mundo adulto. Assim, a brincadeira torna-se uma atividade que transforma



o real, através da assimilação, sendo quase puras as necessidades das crianças, por terem razão aos seus interesses afetivos e cognitivos.

Os jogos são atividades capazes de proporcionar um conhecimento do mundo a sua volta, de forma dinâmica e prazerosa, pelo fato de agir. Assim, o brincar é importante para o desenvolvimento da criança mediante a construção função simbólica.

A função simbólica, tem um papel indispensável na ampliação das fronteiras da inteligência. Mesmo que, para Piaget, segundo Fontana (1997) o pensamento da criança se desenvolve de acordo com sua linguagem, desenho e o próprio jogo se desenvolvem.

Fontana (1997), ainda, considera que a brincadeira tem um papel fundamental do desenvolvimento do pensamento da criança. Pois, quando ela substitui um objeto por outro, opera como significado das coisas.

Dessa forma, a criança tem a possibilidade de dar um passo importante em direção a pensamento conceitual, que se fundamenta nos significados e não nos objetos. Sendo assim, para Vygotsky, o brincar é uma atividade que dá prazer, que preenche as necessidades das crianças. Ao referir-se a tal assunto, Vygotsky (1994), enfatiza que:

Se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada das motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 1994, p. 121-122).

Não importa compreender o período de estágio de desenvolvimento que a criança se encontra se encontra e sim devemos conhecermos seus medos, angústias, alegrias, desejos, enfim, suas necessidades oferecendo-lhe situações de aprendizagem significativa desenvolvendo-se de forma prazerosa.

Sobre essa compreensão, Fontana (1997) cita que o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento da criança. Então, as atividades lúdicas são mais eficazes para uma aprendizagem significativa.

3. O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para reforçar a discussão em torno da alusão do lúdico na educação, pode-se citar ainda a contribuição de Borba (2007) para a qual o brincar, em muitas práticas para crianças e adolescentes, é uma proposta que é vista como instrumento ou pretexto para o ensino de conteúdo. E quando essas atividades são mal interpretadas, perdem o sentido. Por isso, é



importante, ao planejarmos atividades lúdicas, que tenham um objetivo definido. A esse respeito. O autor, ainda, considera que:

Se incorporarmos de forma mais ativa a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando a potencialidade de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer (BORBA, 2007, p. 43).

Nota-se, dessa forma, que a brincadeira se faz presente no cotidiano das crianças e se forem bem planejadas com objetivos em nossas práticas nos ajudarão a desenvolvermos suas potencialidades com mais eficácia no projeto de aprendizagem.

As atividades lúdicas tem o intuito de levar as crianças ao conhecimento. É uma ferramenta que o professor poderá utilizar como instrumento para obter com mais eficácia o desenvolvimento dos alunos.

Ao promover o ato de brincar, na proposta metodológica, o educador tem a oportunidade de obter melhores resultados, proporcionando as crianças um desenvolvimento em todos os aspectos. Do ponto de vista de Fontana (1997):

Brincar é, sem dúvidas, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de eu controle, a brincadeira não envolve apenas atividades cognitivas da criança. Envolve a criança toda (FONTANA, 1997, p. 139).

Dessa forma, fica evidente que a utilizar o lúdico em sala de aula o professor despertara mais interesse dos alunos, tornando uma aula motivadora, prazerosa e significativa, sendo um valioso instrumento didático necessário no ensino aprendizagem. O autor, ainda, argumenta que na atividade lúdica, quando se perde sua dimensão, ela é sufocada pelo uso didático, se restringindo apenas a seu papel técnico, a brincadeira é esvaziada e a criança acaba explorando rapidamente esse material que fica esgotado.

Assim, a criança em vez de aprender brincando, passa a utilizar o brinquedo para aprender. No entanto, é prudente ter esse cuidado, quando utilizar jogos e brincadeiras, estes não podem ser utilizados de forma aleatória e sem um propósito pré-determinado.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2003, p. 63).



O professor deverá propor adequações, para superação e orientação dos discentes com significação. Almeida (2003) justifica que é preciso apresentar propostas eficazes, tendo em vista o objetivo máximo que é a promoção da aprendizagem.

Todavia, o lúdico desempenha um papel importante no ensino-aprendizagem, visto que, através desta prática o indivíduo busca, conhecimento do próprio corpo, resgatam experiências pessoais, valores, conceitos, enfim, possibilita uma contribuição de uma aprendizagem dinâmica, prazerosa e significativa.

Portanto, os professores devem ser competentes nesse processo, pois são essenciais na construção do ensino-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as atividades lúdicas assumem um papel importante na aprendizagem das crianças, proporcionando a interação e o desenvolvimento de situações cognitivas, faz-se necessário compreender que o profissional da educação representa-se como sujeito mediador, no sentido de motivar e possibilitar situações lúdicas, permitindo planejá-las com objetivos definidos para que a criança, através das brincadeiras, consigam desenvolver novos saberes, a partir do que já sabe, como também expressar suas habilidades e valores manifestados no brincar.

Vale ressaltar que a brincadeira, vivenciada cotidianamente, oportuniza às crianças expor seus sentimentos, opiniões, experiências e valores, construídos no ambiente social.

É necessário que haja discussões no âmbito escolar sobre a importância da ludicidade, para o crescimento intelectual da criança, não abdicando-se das teorias que fundamentam o tema e, a partir de inúmeras possibilidades de trabalhos com jogos, planeje-se propostas consistentes com a utilização de jogos e brincadeiras, em sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica, técnica e jogos pedagógicos**. 11^a Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BORBA, Ângela Meyer. O Brincar como um modo de ser estar no mundo. *In: Ensino Fundamental de Nove Anos*: orientações para uma inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.



CARDOSO, Ester. Brinquedos e brincadeiras: um Resgate da lucidade. **Revista do Professor**. Porto Alegre, v. 21, nº 84, p. 34-40, out/dez., 2005.

CRAIDY, Maria Carmem e KAECHER, Gládis Elise P. da Silva **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicopedagogia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes; 1994.



A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUA INTERVENÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Antonia Alcione Maia²
Sílvia Patrícia Oliveira da Costa³

RESUMO: O objetivo central da pesquisa visou identificar a importância de um trabalho pedagógico qualificado e voltado para o processo do desenvolvimento da aprendizagem de crianças do ensino fundamental. Partindo das principais causas das dificuldades dos educandos enfrentadas no dia a dia da sala de aula. A ênfase na reflexão e construção do mesmo instrumento buscou entrelaçar a constituição de veículos de qualidade no desenvolvimento, na aprendizagem e na intervenção do psicopedagogo, considerando a aprendizagem como um processo articulado entre: o momento do aprendiz, a sua história e as suas possibilidades sob os aspectos cognitivo, afetivo e social. Considerando o sujeito como um ser global em constante aprimoramento. A Psicopedagogia, desde suas origens, mostrou-se uma área de atuação integrativa, abarcando conhecimentos de diferentes áreas de modo a desenvolver um corpo teórico próprio sobre os problemas na aprendizagem humana. Portanto, a falta de aprendizagem pode ser um sintoma de outros conflitos ou ainda uma inibição cognitiva, causado por fatores afetivos, social, político, dentre outros. Dessa forma, este artigo visa discutir aspectos fundamentais do processo psicopedagógico das dificuldades de aprendizagem, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber pela criança como também, fizeram-se necessárias uma conceituação de dificuldades de aprendizagem e uma análise dos princípios do campo de intervenção psicopedagógica, relacionando-a com a escola, a família e todo o percurso da aprendizagem a partir das abordagens e contribuições da psicopedagogia. O presente artigo foi norteado por autores como Vygotsky, Fernández e Soler, que possibilitou a fundamentação e ampliação de todo o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa, contribuindo com abordagens significativas de intervenção em todo o contexto escolar, resgatando uma visão mais ampla dos problemas resultantes desse processo.

Palavras-chaves: Falta de aprendizagem. Família. Diálogo. Intervenção Psicopedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu da preocupação e da necessidade de melhor compreensão do processo de aprendizagem humana e da identificação das dificuldades no processo de aprender. No entanto, o objetivo deste trabalho centrou-se em discutir aspectos fundamentais do processo psicopedagógico das dificuldades de aprendizagem, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber pela criança por meio do uso da leitura e escrita.

O título deste trabalho já contém, em si mesmo, a mensagem de que o tema pode ser examinado sob vários enfoques. Não se pretende, apenas, apresentar o elenco de dificuldades na aprendizagem que os sujeitos experimentam e sim, com ênfase para a abordagem

² Graduada em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Pós-Graduada em Gestão e Coordenação Escolar pela Universidade Regional Jaguaribana – FRJ. Mestranda pela ECUMENICAL. alcione.maia@hotmail.com

³ Graduada em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Mestranda pela ECUMENICAL. silpatyca@hotmail.com



psicopedagógica, considerar o modo como elas serão analisadas e tratadas, independentemente de sua manifestação ser na leitura, na escrita, na resolução de problemas ou outra.

Tomando por base a investigação de vários autores, dentre eles, Vygotsky (1989), Fernández (1991, 2001, 2001) e Sole (2001), este estudo inicia-se com uma breve abordagem sobre a falta de aprendizagem. Em seguida, aborda a intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem, diferenciando-a entre educacional e clínica. Também menciona a importância do uso de leitura e escrita na intervenção psicopedagógica de crianças com dificuldades de aprendizagem, a relação família-escola, e a intervenção psicopedagógica. Considerando a relevância da pesquisa, propõe-se fazer com que os professores, diretores e coordenadores educacionais repensem o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem da criança, resgatando, juntamente com a psicopedagogia, uma visão mais globalizada do processo de aprendizagem e dos problemas decorrentes desse processo.

Segundo Garcia (1998), dificuldade de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala leitura, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital.

A intervenção psicopedagógica veio introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico. O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivo, cognitivo, motor, social, econômico, político etc. A causa do processo de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem deixam de ser localizadas somente no aluno e no professor, passando a serem vistas como um processo maior com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo. A intervenção psicopedagógica procura ver a maneira como as pessoas aprendem e se desenvolvem com as dificuldades e os problemas que encontram quando levam a cabo novas aprendizagens, tentando ajudá-las a superar essas dificuldades com atividades pensadas, planejadas e executadas para que elas aprendam mais e melhor.

Formar cidadãos na perspectiva aqui delineada supõe instituições onde se possa resgatar a subjetividade inter-relacionada com a dimensão social do ser humano, em que a produção e comunicação do conhecimento ocorram através de práticas participativas e criativas. A gestão democrática, conduzida e coordenada pelo gestor, deve ser sustentada por um projeto pedagógico elaborado e implantado por todos os envolvidos na comunidade escolar. Esse processo deve fundamentar-se nos princípios que garantam igualdade e participação.



Atualmente há um grande acesso ao conhecimento e a informações teóricas no campo da Psicopedagogia, que contribuem enormemente para a compreensão da qualidade das relações familiares e do desenvolvimento saudável da personalidade.

O objetivo acima também requer a existência do conhecimento mútuo, da formação de vínculos e do estabelecimento de acordos entre esses contextos originários como condição necessária para que o potencial de desenvolvimento de cada um deles chegue a se concretizar. O grau em que os familiares possam elaborar expectativas positivas em relação ao bem-estar e à educação de seus filhos na escola depende da acolhida que esta oferecer não somente aos alunos, mas à família em seu conjunto, assim como dos esforços destinados a manter e a cuidar dessa relação. Assim, há uma variedade de intervenções que estão vinculadas à cultura da escola em relação às famílias.

Em um sentido recíproco, o psicopedagogo pode colaborar, também, para que a escola sinta interesse em conhecer a opinião dos pais, seja quanto às questões globais, seja quanto a outras mais específicas relacionadas à educação de seu filho. Todas as intervenções mencionadas têm como fim prioritário melhorar a comunicação entre a família e a instituição educacional e fomentar entre elas relações positivas. Portanto, a família é peça fundamental para o tratamento dos problemas de aprendizagem. Segundo Fernández (1991), se o paciente é uma criança ou adolescente, o modo de diagnosticar pode estar relacionado com o olhar-conhecer por meio da família.

A presença da família ajuda a observar mais rapidamente a existência de significações sintomáticas localizadas em vínculos relacionados ao aprender, permite realizar diagnósticos diferenciais entre sintoma (problema de aprendizagem-sintoma) e problema de aprendizagem reativo. Na verdade, a escola coube a função de educar a juventude na medida em que o tempo e a competência da família eram considerados escassos para o cumprimento da tarefa. A participação dos pais na escola é importante para a escola e para o filho. Os mesmos devem educar juntos para um bem maior. A criação de um verdadeiro cidadão, construtor de um futuro melhor para as próximas gerações, depende dessa aliança.

2. A PSICOPEDAGOGIA E A ESCOLA: MOTIVAÇÃO PARA QUE HAJA APRENDIZAGEM

Diante do estudo feito, houve a descoberta que as razões principais para a falta de aprendizagem e a falta de interesse é o tédio nas aulas, e uma boa parte da motivação dos alunos se deve ao fato de eles considerarem o que aprendem como algo inútil. Especialmente



na adolescência, quando as matérias que devem estudar são mais abstratas e as suas preocupações se orientam mais para novas experiências e relações, o risco de desvinculação das atividades de aprendizagens se torna mais premente. A inquietação dos alunos, sua sensibilidade à flor da pele, a descoberta de novas experiências e o desejo de liberdade agem habitualmente contra o rigor e a disciplina pessoal e social que a aprendizagem escolar exige.

É preciso reconhecer de novo que não é nada simples despertar o interesse dos desinteressados, mas, tampouco, tenho dúvida de que seja possível desenvolver métodos de ensino mais capazes de despertar a curiosidade dos alunos. A formulação de perguntas e questões ao começar uma unidade didática, a apresentação de situações vividas pelos alunos, o projeto de atividades que exijam buscar informação e a participação em projetos em que devem trabalhar e colaborar vários alunos podem ser algumas das estratégias que ajudem a despertar o interesse dos menos motivados.

A sociedade do êxito educa e doméstica. Seus valores, mitos, relativas à aprendizagem muitas vezes levam muitos ao fracasso. Em nosso sistema educacional, o conhecimento é considerado conteúdo, uma informação a ser transmitida. As atividades visam à assimilação da realidade e não possibilitam o processo de autoria do pensamento tão valorizada por Alicia Fernández. Ela define como autoria o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção (FERNÁNDEZ, 2001). Este caráter informativo da educação se manifesta até mesmo nos livros didáticos, nos quais o aprendente é levado a memorizar conteúdos e não a pensá-los; não ocorrendo de fato uma aprendizagem.

É preciso distinguir aquilo que é próprio da criança, em termos de dificuldades, daquilo que ela reflete em termos do sistema em que se insere. A família, por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as “atitudes destes frente às emergências de autoria do aprendente, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos” (FERNÁNDEZ, 2001).

3.1 A AÇÃO DA FAMÍLIA.

A desmotivação dos alunos não acontece de um dia para o outro nem pelo fato de que uma aula, ou várias, seja pra matar de chata. É antes um longo processo, exceto em casos pontuais, que vai provocando um progressivo desencontro, do aluno com os objetivos da aprendizagem escolar. Nesse desencontro, a disposição do aluno tem um papel relevante, e, da mesma forma, o tem a resposta da escola e dos professores, como se apontou. Essa



resposta não deve circunscrever-se à escolha de uma das propostas entre as que acabam de descrever, mas, sim incorporar todas elas de forma coordenada e conjunta no projeto da escola e na ação docente.

Em primeiro lugar, a família deve cooperar para que não se instale em seu filho o sentimento de incompetência frente às tarefas escolares devido a suas dificuldades de aprendizagem. Para evitar essa situação, os pais devem ajudá-lo em suas primeiras etapas escolares, especialmente na aprendizagem da leitura-escrita e das habilidades lógico-matemáticas. As experiências de aprendizagem em casa, onde a criança comprova que pode vencê-las, mesmo que seja com dificuldade e ajuda, são um estímulo importante para animá-la para o trabalho escolar. Se forem feitas de forma descontraída e se reforçam a autoestima da criança, o que contribui para que associe seu esforço na aprendizagem com a avaliação positiva dos outros, a influência é benéfica. A realização dessas tarefas de forma contínua com os filhos que tem problemas de aprendizagem não é nada fácil, já que exige tempo, dedicação, tranquilidade, paciência e perseverança, virtudes que não muito frequentes na época atual.

Às vezes, como se comentou anteriormente, o principal problema que esses filhos-alunos têm é a falta de energia para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Desvalorizam a tarefa, não se envolvendo por temer o fracasso e a avaliação negativa dos outros. Nessas situações, os pais podem ajudar para que seu filho enfrente os problemas com os quais se depara colaborar com ele para que os resolva e fazer ver se valoriza mais os que têm coragem nessas situações, mesmo que não tenha êxito no começo, do que aos que desistem. Há muitos exemplos na vida diária em que uma criança pode encontrar dificuldades e em que os pais podem ser de grande ajuda para conseguir uma reação positiva: desde aprender a andar de bicicleta ou patinar até montar um quebra-cabeça, procurar algo que se extraviou ou contar o dinheiro exato depois de uma compra.

Os alunos com escassa motivação na aprendizagem escolar têm sempre alguns interesses específicos nos quais se desenvolvem bem: o esporte, a música, o desenho, os animais, os quadrinhos, algumas coleções, os jogos de computador, entre outros. É preciso que família saiba aproveitá-los e melhorar a autoestima e a confiança da criança quando se move nos temas e atividades que lhe interessam. Neles normalmente sabe buscar soluções frente aos problemas e não se acovardam facilmente. A reflexão dos pais sobre seu comportamento e sobre como é capaz de enfrentar as dificuldades pode ser útil para que a criança tenha consciência de suas possibilidades em outros campos. Essas iniciativas têm o objetivo de ajudar



a criança a pensar em sua ação e sobre sua ação, dando-lhe confiança e fazendo-a ver que pode encontrar soluções diante das dificuldades.

Em todo esse processo, é necessário que os pais os estejam em contato com o professor de seu filho para conhecer seu ponto de vista, para coordenar as iniciativas e assegurar que as mesmas mensagens, ou semelhantes, cheguem ao aluno desde a família e desde a escola. Por sua vez, a escola tem também muito que fazer para compreender a situação das famílias, para conhecer suas iniciativas e para estabelecer conjuntamente as estratégias necessárias que permitem abordar de forma adequada o risco de desmotivação dos alunos-filhos. Dessa forma, por meio do trabalho em comum, existirão mais possibilidades de êxito.

Existem outros fatores que prejudicam o processo ensino aprendizagem: crianças que são indisciplinadas, pais que ameaçam os filhos, fazendo com que os mesmos não se lembrem do que estudou cognitivo, afetivo e social, comprometidos. As dificuldades em aprender ler e escrever, podem ser advindas de uma desestrutura no processo educacional ao longo da história pessoal do sujeito, tornando-se necessário um resgate no processo de ensino aprendizagem, alertando os educadores e os pais sobre a incompreensão de problemas como a leitura e escrita.

3.2 OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM

Para Weiss (2000), a prática psicopedagógica deve considerar o sujeito como um ser global, composto pelos aspectos orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico. O aspecto orgânico diz respeito à construção biológica do sujeito, portanto, a dificuldade de aprender de causa orgânica estaria relacionada ao corpo. O aspecto cognitivo está relacionado ao funcionamento das estruturas cognitivas. Nesse caso, o problema de aprendizagem residiria nas estruturas do pensamento do sujeito. O aspecto afetivo diz respeito à afetividade do sujeito e de sua relação com o aprender, com o desejo de aprender, pois o indivíduo pode não conseguir estabelecer um vínculo positivo com a aprendizagem. O aspecto social refere-se à relação do sujeito com a família, com a sociedade, seu contexto social e cultural. E, portanto, um aluno pode não aprender porque apresenta privação cultural em relação ao contexto escolar. Por último, o aspecto pedagógico, que está relacionado à forma como a escola organiza o seu trabalho, ou seja, o método, a avaliação, os conteúdos, a forma de ministrar a aula, entre outros.



Para a autora a aprendizagem é a constante interação do sujeito com o meio. Podemos dizer também que é constante interação de todos os aspectos apresentados. Em contrapartida, a dificuldade de aprendizagem é o não-funcionamento ou o funcionamento insatisfatório de um dos aspectos apresentados, ou ainda, de uma relação inadequada entre eles.

Scoz (1998) também agrupa os problemas de aprendizagem segundo a concepção de Visca(1994) para quem as dificuldades de aprendizagem referentes à escrita e à leitura, apresentam-se como nível de sintomas. Assim, esses problemas devem ser entendidos como produtos emergentes de uma pluricausalidade e não como decorrente de uma única causa.

Scoz (1994) vê os problemas de aprendizagem não se restringindo em causas físicas ou psicológicas. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional enfocando fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos. Ou seja, para aprender é necessário que exista uma relação de condições entre fatores externos e internos. Há necessidade de estabelecer uma mediação entre o educador e o educando. Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais.

É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto possível, a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade.

Pain (1992,) destaca que, na concepção de Freud, os problemas de aprendizagem não são erros: "... são perturbações produzidas durante a aquisição e não nos mecanismos de conservação e disponibilidade..."; é necessário procurar compreender os problemas de aprendizagem não sobre o que se está fazendo, mas sim sobre como se está fazendo.

É importante que o professor reflita sobre as causas do fracasso escolar não para se culpar, mas para se responsabilizar. Responsabilizar-se significa abraçar a causa e procurar alternativas para solucionar o problema. Não podemos nos satisfazer com aprendizagens parciais. Procurar compreender como ocorre o conhecimento, os fatores que interferem na aprendizagem, seus diferentes estágios, e as diferentes teorias que podem transformar o trabalho do professor em processo científico e assim ele percorrerá o caminho prática-teoria-prática.

O enfoque psicopedagógico da dificuldade de aprendizagem compreende então, os processos de desenvolvimento e os caminhos da aprendizagem. Compreende o aluno de



maneira interdisciplinar, buscando apoio em várias áreas do conhecimento e analisando aprendizagem no contexto escolar, familiar; e no aspecto afetivo, cognitivo e biológico.

Acreditar, porém que o problema de aprendizagem é responsabilidade exclusiva do aluno, ou da família, ou somente da escola é, no mínimo uma atitude muito ingênua perante a grandiosidade que é a complexidade do aprender. Procurar achar um único culpado para o problema é mais ingênuo ainda. A atitude que devemos tomar enquanto educadores desejosos de uma educação de qualidade, com um menor número de crianças com dificuldade de aprendizagem, são intervir psicopedagógicamente sobre o problema de aprendizagem.

Família e escola têm um objetivo comum: estabelecer as melhores condições para favorecer o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Esse objetivo requer atuações de qualidade em cada um dos sistemas dirigidos para que as crianças tenham acesso, progressivamente, à cultura de seu grupo social num processo que repercute de forma favorável em seu autoconceito, na capacidade de relacionar-se construtivamente com outros e nas suas possibilidades de se inserir paulatinamente em novas estruturas e sistemas. É um espaço concreto e fundamental para a formação de significados e para o exercício da cidadania, na medida em que possibilita a aprendizagem de participação crítica e criativa, contribui para formar cidadãos que atuem na articulação entre o Estado e a sociedade.

A questão do fazer pedagógico tem sido bastante discutida pelos educadores preocupados, sensíveis e comprometidos com a promoção expressiva dos seus alunos, na perspectiva de favorecer o surgimento de atores autônomos, críticos e criativos na sociedade local e planetária. Segundo FREIRE (1996) o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem. A coragem do uso social do conhecimento como mecanismo de (re) construção do meio e dos pensamentos que fazem emergir uma sociedade diferente, fomentadora das necessidades mais urgentes de seus partícipes. Portanto, uma educação de qualidade está diretamente condicionada ao fato de o professor compreender que o seu fazer pedagógico é também determinante para desenvolver o intelecto dos alunos e por via de consequências as dimensões sociais.

Para fazer essa relação do professor pedagógico com o processo de ensino e aprendizagem, é imperativo falar sobre as práticas educacionais, vez que o professor competente poderá organizar uma ação adequada para as reais necessidades dos alunos.



Assim, a psicopedagogia, pode fazer um trabalho associado aos muitos profissionais com vias ao desenvolvimento da criança, bem como, pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vivem, de interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência. Assim o psicopedagogo não só contribuirá com o desenvolvimento da criança, mas contribuirá com a evolução de um mundo que melhore as condições de vida planetária, contribuindo para a formação do sujeito holístico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho objetivei mostrar que não existe um único culpado na falta de aprendizagem escolar. Muitas vezes a escola situa o problema no indivíduo, considerando-o como portador de algum tipo de desvio ou anormalidade.

Assim, o insucesso é atribuído à debilidade das capacidades intelectuais, à cultura desviante e a outras categorias como: as dislexias (para as dificuldades de leitura), as disortografias (dificuldades em ortografia) e as discalculia (dificuldade em cálculos) que servem como rótulos. Estes levam aqueles que fracassam a tratamentos diversos em instituições especializadas e a classes especiais. Em face da criança que não aprende muitas vezes a escola e os profissionais da educação não levantam problemas como a estrutura da escola, a estrutura social e a inadequação dessa estrutura à situação real de vida da criança.

O processo de avaliação e intervenção envolve uma concepção de desenvolvimento e das formas com que o indivíduo se apresenta diante do meio. No âmbito da Psicopedagogia, busca-se identificar como ele se relaciona com seu próprio processo de aprendizagem e objetos de conhecimento, visando a uma intervenção efetiva.

No transcorrer deste artigo, procurou-se remeter a reflexões sobre os aspectos referentes aos problemas de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. Historicamente, a intervenção psicopedagógica vem ocorrendo na assistência às pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem. Diante do baixo desempenho, alunos são encaminhados pelas escolas que frequentam, com o objetivo de elucidar a causa de suas dificuldades. A questão fica, desde o princípio, centrada em quem aprende, ou melhor, em quem não aprende.

Portanto, analisar a dificuldade de aprender inclui, necessariamente, o projeto pedagógico escolar, nas suas propostas de ensino, no que é valorizado como aprendizagem. A ampliação dessa leitura permite ao psicopedagogo abrir espaços para que se disponibilizem recursos que façam frente aos desafios, isto é, na direção da efetivação da aprendizagem.



É importante ressaltar o papel do lúdico na intervenção psicopedagógica como elemento facilitador da aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem. Além de uma opção psicopedagógica, o jogo promove a construção do conhecimento e do saber. O uso de jogos ajuda a criar uma atmosfera de motivação que permite ao aluno participar ativamente do processo ensino-aprendizagem natural do ser humano. Ao brincar e jogar, o indivíduo fica tão envolvido com o que está fazendo que coloca na ação seu sentimento e emoção. O jogo, assim como a atividade artística, é um elo integrador dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. É brincando e jogando que a criança ordena o mundo à sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atitudes e valores. É por intermédio do jogo e do brinquedo que ela reproduz e recria o meio circulante.

Deste modo, o estudo psicopedagógico atinge plenamente seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem daquele aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Dessa forma, o fazer pedagógico se transforma, podendo se tornar uma ferramenta poderosa.

O processo de aprender implica, por sua vez, descobrir, mudar, criar, sentir, pensar e realizar, na medida em que o sujeito caminha pelo ciclo do contato e lida com o novo, representado pelas formações elementares do pensamento, da linguagem, pelos movimentos e escrita, ações concretas e abstrações lógicas, respeito e responsabilidades sociais, conhecimentos cotidianos e científicos, controle e fluidez das emoções, análise e síntese, enfim, por inúmeros conteúdos e formas que, independente da fase de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, estão em constante reconfiguração, reconstrução.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. O lugar da afetividade e o desejo na relação ensinar-aprender; In: **Revista Temas em Psicologia**. Ribeira Preto – SP: Sociedade Brasileira de psicologia, 1993, n.1.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.



PAIN, Sara. Visão da Psicopedagogia diferencial. In: **Psicopedagoia operativa**. Porto Alegre: Artes Médica, 1992.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central ao desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

SCOZ, J. L. B. **Psicopedagogia e realidade escolar: problema escolar de aprendizagem**. Petrópolis, Vozes, 1994.

SOLÉ, Isabel. **Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEISS, M. L. Psicopedagogia Institucional: Controvérsias, Possibilidades e Limites. São Paulo. **II Congresso de Psicopedagogia e V Encontro de Psicopedagogos**; Associação Brasileira de Psicopedagogia; 1992.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Summus. 1993.



A VIOLÊNCIA NOSSA DE CADA DIA: COMO EVITÁ-LA? COMO COMBATÊ-LA?

Ana Paula Nunes Câmara⁴

Vanuza Pereira da Silva⁵

RESUMO: São vários os problemas com os quais os educadores se defrontam na sua prática educativa. Dentre esses problemas que permeiam o processo ensino-aprendizagem um deles é relacionado com a violência, aprendizado cognitivo no seio familiar, que é posto em prática na escola, e quando a escola se percebe impotente, pouco faz ou faz pouco caso e essa violência extrapola para a sociedade. Sabendo que os pais, na sua grande maioria, são despreparados e ou sentem dificuldades no gerenciamento das próprias vidas centradas no tripé – pai-mãe-filho, ou mesmo quando se trata de família monocelular, o problema se agrava e mesmo de forma disfarçada e ou inconsciente acaba sobrando para a escola de a tarefa de educar seus filhos, numa tentativa de isentar-se dessa responsabilidade. A escola por sua vez, quer devolver essa tarefa e nesse ciclo vicioso, a sociedade vai perdendo a chance de ter indivíduos equilibrados e acaba ganhando em violência, e em violentados.

PALAVRAS-CHAVE: Educadores; violência; Sociedade; família; escola

1. INTRODUÇÃO

Nunca se falou tanto em violência quanto nos dias atuais, por razões óbvias, pois nunca se viu tanta violência quanto na atualidade. Há violência para com o outro, contra si mesmo, falta de respeito aos bens e propriedades públicas e ou privadas, e a resposta que a sociedade tem dado é na mesma medida. Os órgãos criados para proteger a sociedade tal como a polícia e sistema prisionais são tão repressores e violentos quanto os infratores. É sabido que após um período detido em qualquer uma das penitenciárias brasileiras, os egressos desses sistemas voltam cada vez mais violentos, como se estivesse cursado a universidade do crime.

A pergunta que ousamos fazer, é de onde ou como surge a violência. Ela surge dos violentados pelo sistema brasileiro que viola a dignidade da família, que impotente sobre como lidar, e sem encontrar a válvula de escape, descarrega nos próprios filhos. Estes por sua vez, ao chegarem à escola, encontram também um ambiente cheio de regras, de hostilidade, às vezes, um professor também vítima do sistema. Na escola que é a segunda família social da criança, acaba gerando um ciclo vicioso, e assim quando este ao sair da escola e se deparar com a sociedade, provocadora, ameaçadora, competitiva, onde vale quem pode mais, despe-se da vestimenta de vítima e passa a ser o agressor.

⁴ vanuzajd123@hotmail.com

⁵ anapaula.n.camara@hotmail.com

Embora com toda essa generalização, acredita-se que existam oportunidade de mudanças, alternativas, e modelos criados para a família, para a escola e para a sociedade, com o intuito de “humanizar o ser humano” e que nem tudo está perdido. Afinal, entendemos que a sociedade constituída de seres humanos, é capaz de encontrar soluções para trabalhar a pessoa na sua individualidade, para que estes sejam agentes multiplicadores de paz e harmonia, e assim num futuro bem próximo a sociedade esteja constituída de seres humanos vivendo em paz.

2. A violência, Origens e Consequências Sociais

Violência, Do lat. *violentia*.] Substantivo feminino. Qualidade de violento. Ato violento. Ato de violentar. (DICIONÁRIO AURÉLIO versão eletrônica – POSITIVA)

Entende-se, portanto, ser a violência, um constrangimento físico ou moral com uso da força; um comportamento de coação que causa dano a uma pessoa, ser vivo ou um objeto.

Praticar a violência é o mesmo que negar-se a autonomia, integridade física ou psicológica ou mesmo a vida do outro. É o uso excessivo da força além do necessário ou esperado. Normalmente é baseada na ira que não convence ou busca convencer o outro, uma agressão simplesmente injustificável.

Mas de onde surge ou porque surge a violência? A resposta apara alguns psicólogos está vinculada desde a vida intrauterina, quando algumas crianças sofrem violência por atitudes da mãe e causas alheias à vontade desta. Posteriormente, e no ato do nascimento, acontecem situações para a criança e seu mundo desconhecido, considerado violentos: a invasão em caso de atos cirúrgicos, ou mesmo a pressão física no parto normal. A chegada ao mundo, a luz, a famosa “tapinha” nas costas, sugadores e paninhos para enxugar secreções, não deixam de ser agressivo à criança, embora convenhamos, sejam procedimentos necessários.

Segundo Rebelsky e Black (1972) o significado para o choro infantil: “o choro no lactente é usado como um meio de medir a inadequação da assistência que ele está recebendo”.

Entende-se, pois que o choro infantil é reflexo de atitudes de desconforto pelo qual está passando a criança, conforme afirma Penna (1974) que:

“ (...) o choro na criança pequena é a resposta a situações de desconforto ou de isolamento. Isto porque a criança, nesta idade, não pode usar a palavra para expressar o que sente e o que deseja. O choro é, portanto, o seu melhor meio d comunicação. (...) o choro da criança não é diferente do nosso choro depois de adultos, quando sofremos qualquer violência. choramos quando somos agredidos física ou moralmente.”



Posteriormente, na formação da sua personalidade, a criança cresce inocentemente ouvindo “boi da cara preta”, “atirei o pau no gato, ou mesmo “dorme nenem, que a cuca vem pegar” imposição de medo. uma necessidade de medo, uma proposta de reação futura, que impõe violência para livrar-se do medo. Como se não bastasse a indução se torna mais convincente, quando se trata dos meios de Comunicação social, esta criança é deixada na frente da TV, a babá eletrônica de muitos, que psicologicamente os incita com os desenhos que muitos pais pensam ser inocentes: Pica pau, Popye, Papa-leguas e ou outros de super heróis? São desenhos que mostram e induzem a violência. São desenhos violentos.

Segundo Morais apud Bandura (1994) discorrendo sobre a violência adquirida nos desenhos:

“**Em geral** as crianças começam a ver desenhos animados aos dois anos. Aos 6, aproximadamente, 90% das crianças já são clientes habituais da Televisão. Entre os 6 e os 11 anos são as *situation comedies (sit com)* que vão conquistando os seus favores. As crianças mais novas vêem os desenhos animados porque eles são "codificados" de uma forma nítida, isto é, cada acção é sublinhada por efeitos sonoros particulares, que visam ajudar a sua compreensão e captar a sua atenção. E, como a atenção das crianças tem dificuldade em fixar-se, os códigos sonoros vem ajudá-las a estar atentas.” (BANDURA, 1974, pag. 72)

É também neste ambiente familiar que, que pais se agridem. Segundo Tiba (2003) “Marido e mulher discutem na frente dos filhos, se agridem verbalmente, dizem palavras contra os filhos, batem, castigam”. Essa é uma realidade quase sempre sem dá tempo de uma defesa uma justificativa, uma desculpa ou oportunidade de reparar o mal Depois esses filhos vão para a escola. A escola é lugar onde se aprende. Na escola é também um ambiente de aprendizado da violência. O comportamento trazido de casa, vem à tona na escola.

De acordo com Cury (2006, pag. 57) “o que se sabe, ensina-se aos outros, o que não se sabe aprende-se com os outros”. E o que dizer, de gritos dos professores, certos gestos, atitudes, punições e as vezes agressões verbais entre alunos e professores.

Então uma vez já na sociedade, crescido ou mesmo pensando que já se está crescido, pratica mais violência. É como se “agora chegou a minha vez” Ai, abre-se um leque de todas as formas de violência: física, moral, sonora, visual, destruidora, a invasão do espaço do outro, e tantos adjetivos que se uusa para calssificar a violência.



3. É possível trabalhar a questão da violência

Para se entender porque acontece a violência utiliza-se três formas classificatórias e ou de justificativas: *Violência competitiva*: Quem a pratica tem a necessidade intrínseca de se impor; *Violência por insegurança*: Quem a pratica, violenta primeiro, antes que o outro perceba a sua fraqueza; *Violência por reputação*: quem a pratica sente a necessidade de um reconhecimento de superioridade; Dessa forma, a violência se caracteriza como física, moral ou psicológica e material. Sempre com o objetivo de garantir a superioridade sobre o outro.

Pergunta-se se é possível combater ou mesmo prevenir a violência. Mas é preciso sim, começar desde cedo no seio da família. Atitudes construtivas, entre pais e filhos, regras, limites, diálogo, com carinho, com amor. Se discussão e ou diferenças, entre o casal existir, não necessariamente precisa ser posta ou discutida na frente dos filhos. Quando os pais, chegam em casa e estão com raiva de alguém, insatisfeitos com seu trabalho, com o seu trabalho, com o poder público, com a escola ou mesmo com alguém na rua, é um direito que este tem, o que não deve é transpor esta raiva que é só sua para o filho.

Nas escolas os alunos são vítimas, frutos de desajustes familiares, mas a escola não tem o direito de recebê-los com o “olho por olho dente dente por dente”.

É pois convicção pais e filhos tem obrigações morais, familiares, divinas pra se aturarem. Professor tem obrigação contratual. Está sendo pago para executar um serviço público. Direito que os usuários têm de receber um serviço de qualidade. Os impostos que se paga na compra de qualquer produto, retorna na forma de benefícios. No passado e ainda hoje se registra alunos com menos capacidades intelectuais e que são estigmatizados, esquecidos no fundo das salas de aula. Ao fazê-lo, criam focos de revolta por parte daqueles que legitimamente se sentem marginalizados. A escola de hoje que se auto intitula de inclusiva, não o é de fato.

A este propósito Jacques Delors (1996) aconselha os “sistemas educativos” a não conduzirem:

“por si mesmos, a situações de exclusão O princípio de emulação, propício em certos casos, ao desenvolvimento intelectual pode (...) ser pervertido e traduzir-se numa prática excessivamente seletiva, baseada nos resultados escolares. Então, o insucesso escolar surge como irreversível, e dá origem, frequentemente, à marginalização à marginalização e exclusão sociais.” (DELORS, 1996, pag. 48)

Na realidade as escolas não estão preparadas para enfrentar a complexidade dos problemas atuais, designadamente os que se prendem com a gestão das suas tensões internas. A crescente participação dos alunos, pais, entidades públicas e privadas nas decisões tomadas nas



escolas, tornou-se uma fonte de conflitos e não raramente terminam em situações de descontentamento e de agressividade.

A escola é a segunda família da criança. Se a primeira está falhando, a escola deve se apresentar para reforçar e tentar fazer o que a outra não está conseguindo, por falta de formação, de conhecimento, ou outra causa externa. A escola tem ou precisa ter profissionais formadores capazes de lidar com o diferente.

Entende-se pois que, não se combate a violência com mais violência. O contrário de violência não é mais violência e sim, tolerância, entendimento, aceitação, desculpas, ensinamento e amor.

Depois deste período na escola os jovens estão preparados para a escola da vida? A realidade é o tipo de jovem que a escola está colocando na sociedade: Jovens oriundos de famílias desajustadas, Jovens vindos de escolas não formadoras. Jovens sem perspectivas de vida, sem ter conhecido um outro mundo, que não o da violência. Então... é esta sociedade que temos. A sociedade que não respeita o direito, o sentimento, a propriedade, o limite e o território do outro.

4. É possível trabalhar a violência

Não é o tempo de se apontar os culpados mas de encontrar os que estão dispostos a mudar uma realidade. Se pais e mães começarem desde cedo com o filho, a ter uma postura de equilíbrio, capaz de antes de agredí-lo verbal, moral ou fisicamente, pensar no tipo de filho que está moldando em casa o resultado é um ser com valores humanos.

Se professores, mestres, gestores e a escola como um todo, começar hoje na sala de aula, a não pagar na mesma moeda, antes de revidar lembrar-se que hoje ocupam uma posição privilegiada, que são designados, escolhidos, vocacionados missionários, que tem a nobre missão de resgatar, de salvar e moldar uma mente para o bem, o resultado é um ser humano educado.

Se o próprio jovem e a sociedade em geral começar a olhar o mundo, a propriedade, a vida do outro, a sua vida e perceber que ainda é possível fazer hoje pelo mundo de hoje, o resultado é o que se conseguiu assimilar o que pais e professores fizeram a ele.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma situação tão caótica quanto a violência, é mister lançar um desafio: Família, escola e sociedade parem para pensar no bem comum. tomem como exemplo essa

frase, ou essa realidade: Pedir pão velho, significa dizer: “Dona, me dê o pão que era meu e ficou na sua casa. *“O pão que está sobrando na minha casa, esta faltando na mesa de alguém.”* O o pão aqui é uma metáfora: Pode ser o pão da palavra, dos bons exemplos, das boas intensões, das boas ações, que carrega-se ao longo da vida, mas se não estiverem sendo repartidos, compartilhados, é como se tivéssem jogando no lixo o “pão” que pode fazer a diferença.

Pais e educadores são responsáveis pelos jovens da nossa sociedade. Sejam bons exemplos. Se essa nossa sociedade em que vivemos estiver pronta para amar, disseminar o amor, para pregar e viver o amor, então estaremos contribuindo para um mundo melhor e livre da violência.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CURY, A. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Academia de Inteligência. São Paulo. 2003.

_____. A. **Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes**. Academia de Inteligência. São Paulo 2006.

_____. A. **Análise da Inteligência de Cristo – O mestre dos Mestres**. Academia de Inteligência – São Paulo 2000.

GALVÃO JR. J.C. **O Direito Achado na Violência**. Rio de Janeiro: NPL, 2005.

ODÁLIA, N. **Que é Violência**. São Paulo : Brasiliense, 1983.

MORAIS, R. **Que é Violência Urbana**. São Paulo : Brasiliense, 1985.

PINHEIRO, P.S. & ALMEIDA, G.A. **Violência Urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003. Folha Explica.

Monografia de Mestrado: **O Choro do Lactente- conhecimentos das Enfermeiras no Rio Grande do Norte/USP/1979**.

MCS Minayo, ER Souza - **Cienc. Saude Coletiva**, 1999 - bases.bireme.br <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=>> ACESSO 10/09/2008.

TIBA, I. **Quem Ama Educa**. – Editora Sextante. São Paulo - 2003.

_____. I. **Anjos Caídos** – Editora Sextante. São Paulo. 2004.



O ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM NA MICRORREGIÃO SALINEIRA DO RN, TENDO COMO POLO A CIDADE DE MACAU

Sebastião Alves Maia⁶

RESUMO: Com o tempo tudo se constrói. A história, as referências e a cultura humana acumulada se expandem e tornam-se viés de ensinamentos e aprendizados: a educação. Este artigo intitulado o ensino superior: uma abordagem na microrregião salineira do RN tendo como polo a cidade de Macau, detalha brevemente o movimento do ensino superior na microrregião salineira do RN, tendo como polo a cidade de Maca e como marco referencial a instalação do polo avançado da UFRN. O trabalho foi realizado como pesquisa, com a coleta e análise dos dados e textualização em forma de artigo. Para oferecer suporte teórico foi consultado Gatti Jr (1998); Anísio Teixeira (2014); Cabral Neto (2004) entre outros. Em suas subdivisões o artigo procura ser sucinto e apresenta uma narrativa que flui em direção ao entendimento com a fundamentação teórica e instrumento de pesquisa aplicados e as suas resultantes.

Palavras Chave: Ensino Superior. Memória. Educação.

Uma finalidade sem planejamento é simplesmente um anseio. O objetivo deste artigo, intitulado **O ENSINO SUPERIOR: uma abordagem na microrregião salineira do RN tendo como polo a cidade de Macau** é evidenciar breves detalhes desta temática e suas abrangências regionais, enquanto meta planejada e posta e, com isso, reorganizar um espaço de informação da existência dessas instituições que seja reconhecido como assuntos de interesse e conhecimento socializado. Este resultado, apesar de restrito e inconcluso, deve se portar como uma fonte de informação ou um impulso para futuras pesquisas acadêmicas ou escolares ao mesmo tempo em que está sendo tema de tese de doutorado em andamento/2019.

Contextualizando e compreendendo o esforço de muitos pesquisadores, concebe-se uma breve retrospectiva histórica e apresentação sistemática de alguns caminhos que tomou a sociedade acadêmica, política e cultural com a chegada do Ensino Superior na região. É certo que se compreende o Ensino Superior como um modelo formado por etapas. Após a formação básica e fundamental, entra-se na Graduação como primeiro acesso e possibilidade de escolha real da área de interesse. Na graduação há o Bacharelado e a Licenciatura. É o bacharelado que forma profissionais para o mercado de trabalho e os licenciados formam-se em áreas específicas de graduandos e professores. Há os cursos de curta direção intitulados Tecnólogo que são muito requisitados no mercado de trabalho. Após essa primeira parte da formação, o 3º grau, o

⁶ Prof.º M.e Sebastião Alves Maia, graduado em Letras, Artes Cênicas e Pedagogia pela UFRN. Especialista em Formação de Gestores (SEECD), Didática do Ensino (UNP), Arte Contemporânea (IAS/MEC), Docência do Ensino Superior (FMU/Laureate), Mestre em Ciência da Educação (UFRN) e Doutorando em Ciências da Educação (World University Ecumenical). sebastiao-maia@bol.com.br.

formado encontra-se com os programas de pós-graduação que trabalham formando especialistas que verticalizam os seus conhecimentos na área de escolha e específica. Há o MBA – Master Business Administration, ou (MAN – Mestre em Administração de Negócios) é uma formação direcionada a capacitação de executivos financeiros, publicitários e reservas humanas.

Continuando na área da formação e carreira acadêmica há o mestrado acadêmico que é a primeira fase das pós-graduações a quem vai seguir carreira acadêmica e de pesquisa científica, assim como, o mestrado profissional que pesquisa a atuação do profissional da educação em sua prática, isto é, aprofundar as pesquisas e conhecimentos técnicos e científicos indispensáveis para o dia a dia no mercado de trabalho.

Enquanto pesquisador e buscador de uma carreira acadêmica, o doutorado é o título mais alto que se pode conquistar. Essa fase também se chama PHD, Philosopher Doctor ou Doutor da Filosofia.

Observa-se, nessa descrição sistêmica que existe o pós-doutorado que não é a última etapa. A última etapa é o doutorado. O pós-doutorado é um aprofundamento de pesquisa doctoral que não certifica, nem gradua e nem titula como grau acadêmico, sendo, entretanto, muito positivo na autoafirmação do currículo acadêmico. O título é equivalente ao doutorado e são mais usados nas universidades anglo-saxônicas e diversifica de acordo com cada instituição ou país.

A carreira acadêmica seja docente ou profissional é sempre muito respeitada pelos registros dos seus preponentes. Ao reconhecer a importância dessa temática é saber que se abre os espaços de acesso a ferramentas e recursos profissionais; as melhores vagas do mercado, reconhecimento profissional e acadêmico; acesso as novas tecnologias e ferramentas de pesquisas; desenvolvimento de habilidades específicas; formação do pensamento crítico; possibilidade de docência; contatos profissionais; oportunidades de estudos internacionais, melhoria da remuneração e, além da produção científica, consolida-se uma nova visão da ciência e do mundo acadêmico

No Brasil a região onde se apresentou com mais intensidade o início do ensino superior foi a região sudeste, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Em situação de organização política de 1930 a 1970, rompeu-se com as oligarquias e as situações populistas. No debate da internacionalização do país e no desenvolvimento interno e independente, as falas da supremacia se posicionam forte e dominadoras da situação. Foi tendo início as grandes concentrações urbanas, a industrialização brasileira se iniciava e era preciso



formar mão de obra especializada para que se estabelecesse o mínimo de diálogo com a economia e o mercado internacional.

As cadeiras que foram apresentadas inicialmente foram substituídas pelos cursos superiores, escolas, faculdades e universidades. As faculdades de medicina, engenharia, agronomia e direito com grande apelo profissional, se firmaram como duradouras e de futuro promissor.

Nas disposições legais há o decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931 que dispunha do Estatutos das Universidades Brasileiras que foi o uns pontos fortes da reforma Campos. Nessa organização do ensino universitário os professores formados são elevados ao nível superior. Institui-se uma Faculdade de Educação Ciências e Letras direcionada a formação docente. Através do referido decreto federal o ensino superior será fornecido na universidade para a formação de professores do ensino básico e médio.

Não há fontes abundantes para as áreas de humanas, ciências e letras, porém, segundo Anísio Teixeira (1989, p. 73-74):

[...] a falta de estudo superior de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores para os colégios secundários [...]. Sabemos que todo sistema de educação, em seus diferentes níveis de estudos e em seus diferentes currículos e programas, só pode ensinar a cultura que na universidade ou nas escolas superiores do país se produz. Não seria possível um curso secundário humanístico ou científico sem que a universidade ou as escolas superiores tivessem estudos humanísticos ou científicos avançados. Como só teve o Brasil, no nível superior, escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente, como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes.

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, o governo de Getúlio Vargas, cujo ministro foi Francisco Campos, institui a reforma universitária que levou seu nome: Reforma Campos, que começou a receber transformações significativas. Na organização essa reforma previa: o sistema universitário do governo federal ou estadual (público), ou livre, mantido por particulares (privado), e/ou instituto isolado.

Após as investidas econômicas e culturais da globalização, o modelo se estabelece e começa a conduzir a expansão do capitalismo neoliberal. Fugindo da ampliação do estado e fortalecendo a política da privatização e do privado para o ensino superior. Prevalecendo a teoria do capital humano, do exército de reserva e da elitização do ensino superior. O individualismo moderno. O que resistiu ao refutamento científico e movimento prático pedagógico, foram a instituições que conseguiram se estabelecer com autoafirmação, transcendência e produção científica. Não é só formar a mão de obra especializada. É saber que essa formação tem uma história social e um compromisso político educacional.

Deste modo, segundo Severino (2018, p. 73-89)

Por sua vez, a ideologia neoliberal encontra apoio teórico nas teses filosóficas que consideram que vivemos uma nova era, aquela de uma pós-modernidade, caracterizada pela superação das grandes teses que lastreavam a modernidade.

Do ponto de vista de sua formação histórica, sim. O estado deveria direcionar as suas teses para a sociedade democrática. Porém, na prática, o estado brasileiro se configura de forma conservadora em sua modernização, seguindo paradigmas políticos ideológicos capitalista, servindo como aparelho estatal diante de uma sociedade civil fraca e amedrontada. Termos contemporâneos e atuais estão sempre em evidência. O Ensino Superior só resiste devido as suas instituições fortes.

A história de uma instituição é considerada um somatório de vida, de memória, de histórias e de olhares individuais ou grupais de todos que a compuseram e a compõe. Tanto há relação produtiva em uma instituição individual quanto no conjunto de instituições públicas e privadas que também abriam os seus espaços para as demandas que crescem a cada dia.

Para Gatti Jr. (p.24, 1998)

A história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado desses espaços sociais destinados aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, ao identificar esses importantes elementos da construção cultural e intelectual, surge alguns questionamentos, entre tantos, querendo saber; como se dava a busca acadêmica antes da interiorização do ensino superior? Qual foi o propósito? Como se deu a instalação? Quais resultados surtiram? As outras instituições de ensino superior, quais as suas relações históricas, econômicas e culturais?

Mediante indagações acima elencadas, procura-se compreender que a referida busca de informações, dentro do seu processo metodológico, se constituiu num estudo histórico, de natureza qualitativa onde se privilegiou as fontes primárias, as entrevistas com pessoas diversas, dos sujeitos que produziram suas formulações sociais e realizações práticas, tendo em vista que, instaurar o que havia de novo em cada época não era uma medida administrativa e técnica, era uma renovação educacional e política. Novo era a chegada do ensino superior, reorganizando o ciclo das grandes viagens, muitas delas sem volta.

Por conseguinte, o analisar das fontes documentais e o conjunto de informações orais postos e identificados, tais como: decreto lei, ata de fundação, livro de matricula, publicações acadêmicas, publicações na imprensa e os registros de funcionários e dos alunos foram

fundamentais. Além das entrevistas abertas - escritas e/ou gravadas – e/ou outros documentos da vida acadêmica existentes na sede das instituições superiores públicas e/ou em acervos particulares do corpo acadêmico, que resultou em um conjunto de informações iniciais com foco a evidenciar o ensino superior na cidade de Macau e microrregião salineira. São informações concretas, apesar de reduzida, com o intuito de realizar o registo da temática pesquisada.

A instalação de um espaço de educação superior na cidade de Macau e na sua região foi determinante para a autoafirmação da nova ordem educacional. Essa ação oportunizou a aquisição dos elementos do conhecimento universal, favoráveis à luta pelos direitos sociais, pela capacitação, pela constituição intelectual e pelo desenvolvimento cultural. A educação, por ser um processo contínuo, deve ser tomada como “um dos elementos de formação da cidadania e não a sua condição básica.” (Almeida in Cabral, 2004). A educação não é um espaço de luta pela democracia, ela é a própria democracia.

Ao se contar com os conhecimentos contemporâneos e históricos, constatam-se as contribuições de importantes estudiosos. Para oferecer suporte teórico foi consultado Gatti Jr (1998); Anísio Teixeira (2014); Cabral Neto (2004) entre outros. Essa representação teórica substanciou a busca dos dados pioneiros e relevantes para a produção científica, especificamente, sobre a trajetória do ensino superior na cidade de Macau e sua região. Do mesmo modo, construiu as possibilidades de formar novos paradigmas, expandir a cultura e promover o desenvolvimento social e intelectual. É uma ação que referenda e agrega valores a história de Macau que se confunde com a história do sal, daí, a sua relação histórico-cultural.

Nesse período, da colônia até a mecanização das salinas, se instalou uma proposta de desenvolvimento industrial na cidade de Macau. Com isso criou-se a necessidade de organizar um sistema de ensino que contemplasse a demanda de desenvolvimento e qualificação, assim como um corpo de professores para subsidiar esse desenvolvimento.

Várias medidas educacionais foram tomadas e escolas foram construídas para esses fins. Além das escolas residenciais – as chamadas professoras particulares - aos modelos das escolas isoladas, escolas reunidas, grupos escolares, escolas religiosas, escolas estaduais e municipais, escolas privadas, até se chegar ao final da década de 1970, com a disposição de uma unidade de ensino superior da UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi uma luta árdua, o ensino superior em Macau, ao apropriar-se do seu espaço, tinha consciência clara e definida na sua essência. Foi uma conquista social e política!

Conforme notifica Cabral (2004, p. 23)



A aquisição de mais espaços para a educação, especificamente a educação superior transforma-se em ampliação de direitos sociais. O cidadão se desenvolve à medida que participa politicamente e tem acesso às condições de bem-estar para exercer o direito de participar conscientemente.

Como missão de formar e educar, a instalação de uma unidade de ensino superior refere-se por si. Entre elas as unidades federais, onde a estrutura de suporte e aplicações está em um padrão de qualidade sofisticado e internacionalmente reconhecido, por ser pública, federalizada, gratuita e de qualidade. Motivo pelo qual a demanda passa por seleção, que é um processo excludente. Essa barreira só será superada quando o ensino básico despertar para a sua importância na preparação da vida acadêmica e profissional.

Após as buscas nos arquivos oficiais entre outros, facilitou a possibilidade de preencher e compreender as lacunas acidentais e residuais existentes, e com isso, construir os esboços históricos a partir dessas fontes é da busca metodológica inicial.

Lopes e Galvão (2001, p.78) afirmam que

As fontes estão aí, disponível, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitas ou poucas, mas vemos pelos trabalhos que são realizados, que existem: Mas estão também disponíveis porque, inicialmente, é preciso que aquele que se propõe ao trabalho vá atrás delas e só faça isso se tiver um problema, ou no mínimo, um tema.

Igualmente, essa revisão bibliográfica em estudiosos da temática e das mais atuais análises históricas, sociológicas, educacionais que abordam a temática da história das instituições educacionais e em especial as do ensino superior, está buscando estabelecer uma mediação de conhecimentos atualizados, produzidos e sistematizados em consonância com novas metodologias as novas tecnologias de investigação, oportuno para a fundamentação teórica das explicativas e narrativas.

É admirável perfilar os aportes de diferentes pesquisadores no resultado das buscas e análises das fontes. Foi fundamental para se completar a informação. Com a análise das publicações, documentos oficiais, informações orais e entrevistas abertas, chegou-se ao momento de grafarem-se as informações.

A etapa de descrição analítica, em contexto geral e restrito, é o aprofundamento, a orientação e as tendências supostas pelas referências teóricas que caminha para as interpretações, compreendendo que não há uma única fonte e também verticalizar a avaliação chegando até as suas informações subjetivas.

Como marco inicial e proposta de uma grande pesquisa futura, que já está em andamento como tese doutoral, procurou-se notificar a presença da UFRN e outras instituições de ensino



superior na microrregião salineira composta pelos municípios de Macau, Guamaré, Pendências, Alto do Rodrigues, Porto do Mangue, Afonso Bezerra, Pedro Avelino e Jandaíra.

A partir das informações coletadas durante as intervenções de observação e participantes, tendo como compleição o conteúdo das entrevistas e análises documentadas realizadas no decorrer da pesquisa, demonstrou a verve em que a escrita se concretizaria.

O processo metodológico se organizou inicialmente com a identificação das instituições, de alunos e ex-alunos, funcionários, professores e apoio. Em seguida foram identificadas as instituições de ensino superior que hoje, estão instaladas na cidade de Macau e sua região.

Nas notificações foram aplicados questionários específicos, entrevistas abertas e informações orais. Partindo dessa premissa, as análises equacionaram os resultados que estão, no gráfico abaixo, apresentando os indicadores necessários para construção de um resultado em quantitativo.

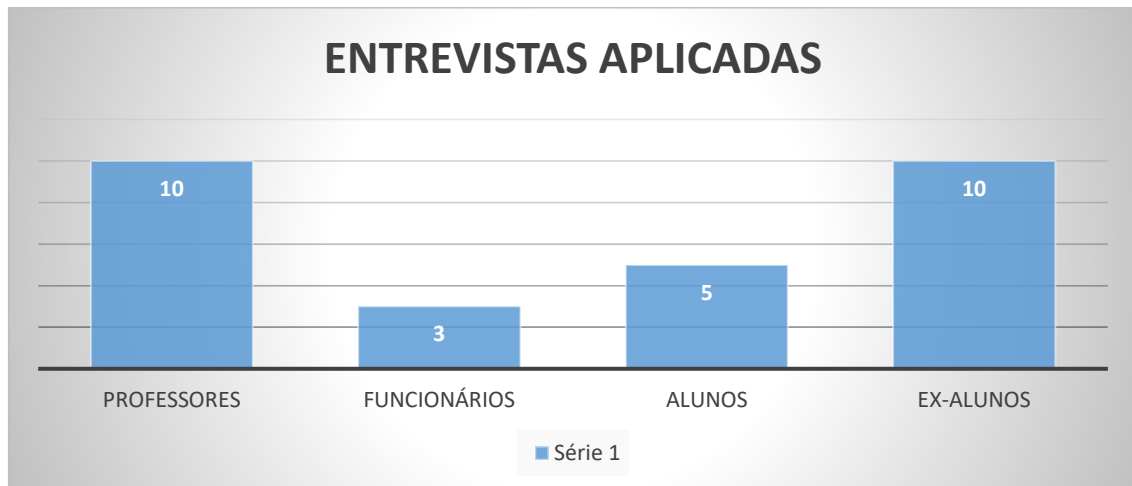


Figura 01. – Gráfico da aplicação os questionários

ENTREVISTADOS	QUALIFICAÇÃO	PERCENTUAL	ENTREVISTADOS
Professora	ÓTIMO	100%	10
Funcionários	ÓTIMO	100%	03
Alunos	BOM	80%	05
Ex-alunos	BOM	80%	05
TOTAL	-	-	23

Há neste gráfico, um total de 28 unidades dos questionários, chegando de que as questões eram relacionadas e geradas pela temática e tidas como ótimas, boas ou regulares. A indagação de “qual foi o resultado da implantação do ensino superior na cidade de Macau e região?”



era o tema principal. Numa explanação geral a porcentagem da amostra ficou distribuída da seguinte forma.

Figura 02. Tabela das porcentagens quantitativas

Como demonstrativos das ações práticas, apresenta-se esse gráfico com os números de entrevistados. Neste caso, observa-se, que o olhar não pode se deter em um único e exclusivo documento e seus conteúdos, mas também, além de buscar outras fontes documentais tem que verticalizar a avaliação chegando até as suas informações subjetivas. Os questionários foram apresentados ao corpo da UFRN/Macau. No Período de 08/02/2018 a 05/03/2018.



Figura 03. Mapa da microrregião salineira, onde se destacam as cidades que foram beneficiadas com a implantação do centro de ensino superior da UFRN na cidade de Macau.

A UFRN em Macau e microrregião salineira sem registros historiográficos unificados e as outras instituições de nível superior que ofertaram seus cursos. Identificadas, estão postas nas questões centrais que definem a problematização do presente, será relacionados as principais instituições de ensino superior de Macau e sua região.

A saber, a **UFRN** implantou as suas raízes na cidade de Macau quando criou o CRESM – Centro Regional de Ensino Superior de Macau como uma extensão as suas atividades acadêmicas. O reitor, Prof.º Dr. Domingos Gomes de Lima, assinou o decreto de criação datado de 18 de junho de 1978 e deu início a grande jornada do ensino superior na região. O primeiro diretor da instituição foi o Padre João Penha Filho. Na época, o prefeito constitucional de Macau era o economista Francisco Cledionor Mendonça que conveniou o projeto cedendo às instalações físicas e funcionários. Na oportunidade, duas licenciaturas foram dispostas para os

pretendentes: Pedagogia e Estudos Sociais, no seu desenvolvimento outros cursos foram implantados. Hoje está prestes a receber o ingresso de acadêmicos via a nota do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Um novo prédio foi construído como fruto da resistência do não fechamento.

O que pode se chamar de momento pós-UFRN, foi marcada pela chegada de instituições de peso como o IFRN e a UERN. Nessa demanda vieram outras instituições privadas, com sistema de módulos, presencial, semipresencial e EaD. Está última se desenvolveu com mais intensidade e é a modalidade mais executada no momento.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte apresentou-se em seu início como uma universidade de Mossoró, porém, não demorou muito e a UERN é hoje uma Universidade do Rio Grande do Norte. Criada em 1968 como universidade municipal, a UERN está hoje presente, de forma direta, com seus campi avançados e núcleos de educação superior, em 17 cidades do Rio Grande do Norte. São 7 campus, incluindo o Campus Central, em Mossoró, a segunda maior cidade do estado, e 11 núcleos. Os campi avançados localizam-se em Assú, Pau dos Ferros, Patu, Natal, Caicó e mais recentemente foi criado o campus de Apodi. Os núcleos estão sediados nas cidades de Areia Branca, Apodi, Caraúbas, Umarizal, São Miguel, Alexandria, João Câmara, Touros, **Macau**, Nova Cruz e Santa Cruz. A presença da UERN no estado está muito bem distribuída, entretanto.

Em Macau foi instalado oficialmente em 2002, localiza-se na Avenida Centenário, S/N, Centro, Macau/RN. CEP.: 59500-000 tendo como Coordenadora Administrativa a Professora M.e Eliane Pereira de Oliveira. Foi o primeiro núcleo de dez criados pela instituição de ensino superior. A instituição passa por sérios problemas financeiros. Estas informações foram comunicadas pelo reitor da instituição Prof.º Dr. Pedro Fernandes (2015), que informou também que “*após a conclusão dos cursos pelas turmas atuais não há previsão da retomada de novos cursos para Macau.*” (Informação oral) Atualmente, 2018, não é realizado mais processo seletivo via vestibular e ENEM para o ingresso de novos acadêmicos. A tendência de fechamentos das suas unidades, **ESTÁ SE CONCRETIZANDO**. Em 2019 foi a vez da unidade de Macau.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Instalado em Macau em 2007, ofertando inicialmente os cursos técnicos de química e recursos pesqueiros. Em seguida, abriu seleção para a licenciatura em Ciências Biológicas já formando várias turmas, assim como várias especializações. O instituto



localiza-se na Rua das Margaridas, 300 - Conjunto habitacional Afonso Solino Bezerra/CO-HAB, Macau / RN.

UVA – Universidade do Vale Acaraú. Iniciou suas atividades ofertando os cursos de Pedagogia e especializações. Em 2007 graduou a sua primeira turma e em 2018 diplomou a sua última turma de Pedagogia. Espera-se que abram as inscrições para novas turmas de graduação e especialização.

ISEP – Instituto Superior de Educação de Pesqueira. Iniciou os trabalhos no ano de 2008 oferecendo o curso de pedagogia e especialização em educação infantil. É uma instituição de ensino superior privada. Oferecendo cursos de pós-graduação e graduação nas áreas humanas. Também, após o período de funcionamento, está formando as suas últimas turmas nessa temporada. Não há previsão de novas turmas.

FAIBRA – Faculdade Integrada do Brasil formou poucas turmas no período de 2006, oferecendo licenciaturas e especialização e a **FALC** – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, também esteve com umas turmas no mesmo período da década de 2000.

UNITINS - Universidade de Tocantins funcionou de 2004 até 2010 na Escola Ressurreição com as licenciaturas de pedagogia, normal superior e bacharelado em serviço social, ofereceu também especialização.

SHALOM – CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SHALOM CARDAN, oferecendo licenciatura, bacharelado e especialização em nutrição, administração, pedagogia e serviço social, após um tempo, migrou para o Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA/CE, transformando-se na **UNINTA**, em 2017, com modalidade semipresencial e à distância, oferece cursos técnicos, licenciaturas e especializações.

UNP – Universidade Potiguar. Apresentou em 2007 uma especialização em Didática do Ensino e atualmente oferece através da FMU/EaD/Laureate vários cursos de especializações.

Mais recentemente, em 2017, abre edital, com início das atividades acadêmicas já iniciadas em 2018.1, surge a **UNIGRENDAL - UNIVERSIDADE GRENDAL – FLORIDA-EUA**. Como Unidade de Apoio ao Estudante em Mossoró/RN oferecendo através do seu PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO e DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, onde estão inscritos oito doutorandos/professores e pesquisadores dezessete mestrados de Macau.



Outro estabelecimento que se apresentou na região foi a Instituição de Ensino Superior Faculdade Sucesso - **FACSU**⁷. Com sede na cidade de São Bento, na Avenida Pedro Eulâmpio da Silva, 3051, PB 293. Fundada e dirigida pelo Prof.º Dr. Álvaro Dias e se propondo a receber a demanda de qualificação e formação profissional superior já com cursos abertos via instituições secundárias em diversas cidades como Macau, Alto do Rodrigues e Mossoró.

São esses e outros elementos que deu espaço a continuidade desta peça acadêmica e, através deste trabalho de pesquisa, tornar as outras buscas oportunas, flexíveis, responsáveis, éticas, críticas e socializadas.

Assim sendo, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como se deu a chegada do ensino superior na cidade, seus desdobramentos que facilitou a apuração dos resultados. Além disso, também permitiu uma pesquisa de campo para obter dados mais consistentes sobre as etapas do processo, parte mais demorada, grau de informação sobre a temática e etc., assim como também, à aplicação dos questionários com perguntas abertas que conseguiu mostrar a satisfação dos entrevistados em suas categorias de análises e em relação a cada parte da atividade.

Para mais, também foi evidenciada a justificativa da necessidade de existir um arca-bouço de registros, que além de fontes de informação, facilitará o trabalho de pesquisa como um contributo de um estudo publicado e acessível a todos.

REFERÊNCIAL

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

GATTI JR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru/SP: Edusc. Uberlândia/MG: Edufu. 2004.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, E. M. T e GALVÃO, Ana M. de Oliveira. **Território Plural. A pesquisa em história da Educação**. 1ª Ed. S. Paulo: Ática, 2010.

NETO Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

⁷ <https://www.saobentoemfoco.com.br/faculdade-sucesso-realiza-cerimonia-de-inauguracao-de-estrutura-fisica-em-sao-bento/>



EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA

Rosenilda Vieira Maciel⁸

Rildo Araújo Rodrigues⁹

RESUMO: Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica realizada na Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Faculdade CECAP, polo Pombal/PB, com base na análise da legislação que contempla a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e diálogo com autores que discutem essa temática, objetivando encontrar resposta para a seguinte problemática: o sistema educacional, na perspectiva de educação inclusiva, garante a inclusão de crianças deficientes em sua prática educativa? Verificou-se que, apesar do arsenal de dispositivos legais, os sistemas de ensino regular, em sua maioria, vêm garantindo apenas o acesso. Pois, sem uma infraestrutura escolar adequada e sem a formação específica e geral do professor nessa área, a inclusão escolar, dessas crianças, ainda está distante de ser efetivada nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Formação docente. Escola-Aluno-Família.

1. INTRODUÇÃO

As políticas de Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva, vêm fortalecendo os direitos de pessoas com deficiência, em relação ao acesso, à permanência e a sua participação, de preferência, na escola regular, orientando os estabelecimentos de ensino quanto à organização do espaço, à adaptação de currículo e à formação dos professores a fim de atender essas crianças em suas necessidades especiais e educativas.

A Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, define pessoa com deficiência sendo aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação efetiva na sociedade em condições de igualdade (BRASIL, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva declara que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, disponibiliza os recursos e serviços, orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular e recomenda que o professor para atender crianças com deficiência na sala regular deva ter, como base da sua formação, conhecimentos gerais e específicos para atuar nessa área (BRASIL, 2008) e na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estabelecido pela Lei nº 7.611, visando a superação de barreiras por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação

⁸ Mestranda em Ciências da Educação, especialista em psicopedagogia, pedagoga e professora da rede municipal de ensino do município de Sousa/PB. E-mail: rosenilda.vm@hotmail.com

⁹ Mestrando em Ciências da Educação, especialista em psicopedagogia, supervisão e orientação escolar e professor da rede municipal e estadual de ensino do município de Sousa/PB. E-mail: rildoaraujo1567@gmail.com

desses estudantes, respeitando suas necessidades com vistas à autonomia e independência dentro e fora da escola, (BRASIL, 2011).

Partindo dessas premissas, optamos pela pesquisa bibliográfica, buscando analisar a legislação sobre as políticas públicas que contemplam a educação especial na perspectiva de educação inclusiva, e dialogar com autores que discutem essa temática, com o objetivo de encontrar resposta para a nossa problemática: o sistema educacional, na perspectiva de educação inclusiva, garante a inclusão de crianças deficientes em sua prática educativa?

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

2.1 Resgate histórico

Stainback e Stainback apud Minetto (1999, p. 45-47) dividiu seus estudos em quatro fases para mostrar o tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo dos anos:

Primeira fase, correspondente ao século XVIII, chamada de “fase de exclusão” porque as pessoas que fugiam do padrão de comportamento ou de desenvolvimento exigido pela sociedade eram totalmente excluídas dos diferentes contextos. Muitas eram tidas como indigna de educação escolar, chegando a serem sacrificadas (infanticídio).

A *Segunda fase* revela-se ao final do século XVIII, e início do século XIX, com o surgimento de grandes instituições especializadas originando a Educação Especial Institucionalizada que propiciava classes de alfabetização baseada nos níveis de capacidade intelectual, valorizando o diagnóstico em termos de quociente intelectual, fato que levou a “fase de segregação”. As escolas especiais multiplicaram-se e diferenciaram-se em função das diferentes etiologias, construíram um subsistema de Educação Especial diferenciado, sem ligação com a Educação Regular, pensando que esse sistema seria o ideal.

Na segunda metade do século XX, a partir da década de 1970, surge a *terceira*: “fase da integração” em que a pessoa com deficiência passou a ter acesso à classe regular desde que ela se adaptasse sem causar qualquer transtorno ou modificação ao contexto escolar. Os que não conseguiam acompanhar aos demais alunos típicos eram excluídos.

Segundo Cunha (2013), o fato de a política de integração ter resultado em uma estrutura educacional segregada, foram as razões que motivaram os movimentos sociais sensibilizar a sociedade sobre os danos que a segregação trazia para os grupos minoritários que veio contribuir significativamente para alicerçar uma base moral e argumentativa de que era direito inviolável de toda criança com deficiência a participação em todos os programas educacionais. Com



essa visão, os movimentos foram intensificados a favor da causa dos direitos humanos da pessoa com deficiência com base no respeito à diversidade, resultando em mudanças no papel da escola que passou a responder melhor às necessidades de seus alunos, favorecendo o surgimento da *quarta fase*: “fase da inclusão” com a ideia de integração que começou a se projetar na década de 1980, quando um maior número de alunos com deficiência começou a frequentar classes regulares, pelo menos em um turno.

O autor acima afirma que houve muitos esforços no cenário mundial para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, o que veio culminar em duas declarações internacionais importantes: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que influenciou de forma definitiva as políticas de inclusão. Sobre esse assunto, Drago (2013) comenta que esses dois documentos tornaram a inclusão mais urgente, visando romper com a discriminação das pessoas com deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reconhece a criança e o adolescente como sujeito de direito, garantindo o direito à matrícula na rede regular de ensino, mas é a partir da Declaração de Salamanca que a Política Nacional de Educação Especial passou a orientar o processo de integração, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular. Nessa seara, a LDB, Lei 9.394/9, representa um grande avanço, com algumas ressalvas, quando declara que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, manifestando o propósito de incluir o aluno com deficiência, sempre que possível, nas classes comuns de ensino regular.

O movimento mundial pela educação inclusiva configura uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais desses estudantes. Na opinião de Pasian et.al. (2017), essa política indicou os rumos da educação especial no sentido de elaborar uma proposta de educação dentro da classe comum para alunos público-alvo da educação especial. Nessa luta, em prol da causa da pessoa com deficiência é instituída a **Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146/2015), garantindo assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo



de toda vida, objetivando desenvolver o máximo possível seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características e necessidade de aprendizagem.

Muitas ações nacionais e internacionais foram instituídas em forma de legislação específica para garantir o acesso e a participação ativa das crianças com deficiência em ambientes escolares inclusivos. Por isso, é importante que as escolas conheçam as leis que regem a educação especial a fim de atender seus discentes em suas necessidades.

2.2 Escola pública na perspectiva de educação inclusiva

Muitas vezes, a inclusão escolar de crianças deficientes é compreendida apenas pelo acesso à matrícula, mas não garante sua participação nas atividades e na vida escolar. Para Ferreira e Martins (2007), escola inclusiva é aquela que busca combater qualquer forma de exclusão, segregação e discriminação. Teixeira e Nunes (2014) argumentam que uma escola que não atende a todos com o objetivo de incluir está distante de ser uma escola democrática e igualitária. Nesse sentido, Papim e Sanches (2013) definem a escola pública, numa perspectiva inclusiva, como sendo aquela que atende, sem distinção, todas as crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo, buscando diminuir preconceito e estimular a socialização para que todos desfrutem igualmente dos espaços e ambientes comunitários.

A LDB (1996) trouxe destaques relevantes para Educação Especial, estabelecendo em seu capítulo III, artigo 4º, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo, se necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades de cada educando da educação especial, conforme expressa o art. 58, e em seu art. 59, orienta que os sistemas de ensino assegurarão: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado e capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, entre outras diretrizes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de fortalecer o atendimento à pessoa com deficiência, trouxe propostas mais específicas na perspectiva de assegurar a inclusão escolar, garantindo:

acesso ao ensino regular, e conseqüentemente os direitos dessas pessoas com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação

ISBN: 978-85-93627-03-3

IV Caderno de Iniciação à Pesquisa: Diálogos em Educação



superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A escola numa perspectiva de educação inclusiva sem o compromisso ético-político, um trabalho bem articulado com a participação da família e da comunidade e sem a formação específica do professor para exercer sua prática pedagógica de forma adequada não será possível materializar a educação inclusiva, pois essas crianças têm um jeito particular para desenvolver o seu aprendizado. O seu acesso é uma realidade, porém, os mais diversos mecanismos de exclusão têm se manifestado no contexto educacional.

2.3 Professor para a escola inclusiva

Por muito tempo, acreditou-se que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência. Graças aos estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial (BRASIL, 2008).

Segundo essa normativa, para atuar na educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, o professor deve ter como base, da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos na área para o exercício da docência. Essa formação possibilita a sua atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos e nos centros de atendimento educacional especializado. Defende que esse atendimento seja realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Segundo Pertile e Rosseto (2015), o processo educacional desse público revela um quadro histórico de exclusão, com práticas pedagógicas segregativas como uma única possibilidade educativa. Nesse debate, Teixeira e Nunes (2014) alertam que a educação jamais deve ser um ato segregativo que leva a maioria ao fracasso. Advertem que é preciso desconstruir práticas excludentes e até mesmo falsas práticas inclusivas, que acabam excluindo de maneira mais



perversa e traumática. Drago (2013) diz que é necessário entender que a inclusão é uma barreira que precisa ser superada, que métodos e técnicas de ensino precisam ser revistos para que o processo inclusivo deixe de ser algo declarado pela legislação e passe fazer parte do dia a dia escolar.

A Resolução nº 04, art. 13º cita as atribuições do professor para o AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de AEE, [...]; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, [...]; V – estabelecer parcerias [...]; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum [...] (BRASIL, 2009, p. 3).

As atribuições delegadas ao professor do AEE expressam grandes desafios. Sem um conhecimento específico nessa área, fica quase que impossível realizar tais tarefas. Faz-se necessário investir na formação do professor, pois para trabalhar com a inclusão escolar de crianças com deficiência exige, de fato, conhecimentos gerais e específicos de modo a garantir a participação e a inclusão do aluno na escola e na sociedade.

2.4 A família no contexto escolar

Nieto (2014) fala que é importante o aluno com deficiência ter oportunidade de participar das propostas da escola para que, juntos, aluno- família-escola possa observar e analisar a condição desse aluno quanto às habilidades e dificuldades.

Para isso, é necessário o fortalecimento do constante diálogo com a família, no intuito de orientá-la em relação ao desenvolvimento da autonomia e independência de seus filhos, levando-a a perceber que ela é muito importante no processo educacional, e, portanto, deve ser conscientizada e chamada ao compromisso educativo. Cunha (2009) orienta que reuniões periódicas com os pais, relatórios, troca de informações e observações constantes dos exames médicos-laboratoriais fornecem grande ajuda.

O Manual de Educação Inclusiva, referente à família, traz dicas importantes:

faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, [...]. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, [...]. É essencial que se invista na orientação e no apoio à família [...]. Trabalhos em grupo favorecem a troca de experiências e permitem reflexão sobre atitudes [...] das dificuldades cotidianas com seu filho ou filha, no contexto familiar e mesmo na orientação para o encaminhamento nas áreas da saúde



e educação, com vistas à inclusão. Cabe ao poder público garantir um sistema de serviços que promova a saúde física e mental das famílias, (BRASIL, 2004, pp. 7, 8, 13).

A LDB, em seus diferentes artigos, orienta família e escola para um trabalho integrado:

artigo 5º, III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola; artigo 6º, é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade; artigo 12, VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, [...], os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola, etc (BRASIL, 1996).

Os referidos artigos chamam a atenção para o compromisso e a responsabilidade desses dois segmentos. Segundo Cunha (2009), a família é o gancho que o professor precisa para começar e terminar seu trabalho, pois a família e a escola precisam afluir nas ações e nas intervenções, na aprendizagem e educação comportamental, objetivando desenvolver a autonomia da criança em casa, na escola e fora dela.

É provável que quando a família participa das ações, projetos e tomadas de decisões no cotidiano escolar, há maiores possibilidades para a concretização da inclusão escolar, favorecendo a participação ativa nas atividades pedagógicas e aprendizagem significativa desses alunos.

3. METODOLOGIA

Para a construção deste artigo, recorreremos à pesquisa bibliográfica, cuja principal vantagem, na opinião de Gil (2008, p. 44), reside no fato de poder desenvolvê-la “[...] com base em material já elaborado construído principalmente de livros e artigos científicos”. Priorizamos pela leitura da legislação, livros, periódicos, artigos científicos que versam sobre a educação inclusiva que, nos últimos anos, tem feito parte, com muita relevância, de estudos, pesquisas e debates nas diferentes áreas do conhecimento.

Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico, selecionando a literatura mais indicada para o assunto em questão, que serviu de suporte teórico para o presente estudo. Em seguida, realizaram-se leituras, as quais foram esquematizadas, fichadas e resumidas, extraindo as ideias e pensamentos que embasaram a análise empreendida.

Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório, pois, como afirma Gil (2008, p. 41), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a tornar mais explícito ou a constituir hipóteses”, característica presente neste estudo.



4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo trouxe a informação de que a educação oferecida às pessoas com deficiência, ao longo dos anos, deu-se por meio de processos de exclusão, segregação, bem como de integração e inclusão.

Analisando a legislação, observamos significativos avanços nas políticas educacionais para a Educação Especial, nos últimos anos, na perspectiva de educação inclusiva, trazendo uma série de princípios normativos que recomendam a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes segmentos da sociedade, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e a participação do aluno com deficiência, de preferência, na escola regular, que conforme Pasion et. al. (2017) essas políticas indicaram os rumos da educação especial no sentido de elaborar uma proposta de educação dentro da classe comum para alunos público-alvo da educação especial.

Vimos que a inclusão escolar não significa apenas garantir o acesso, mas a permanência e a participação na dinâmica da escola. Para as autoras Ferreira e Martins (2007), inclusão escolar significa a melhoria da escola para atender a todos e combater qualquer forma de exclusão, segregação e discriminação no contexto escolar. Nesse escopo, Teixeira e Nunes (2014) reforçam que uma escola que não inclui está distante de ser uma escola democrática e igualitária. A escola pública, numa perspectiva inclusiva, é definida por Papim e Sanches (2013) como sendo aquela que atende, sem distinção, todas as crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo.

A pesquisa mostrou que a legislação orienta as escolas para se adequarem no sentido de estrutura física, adaptação de currículo, formação de professores, um trabalho em parceria e articulado com a família, dentre outros, para que atendam as crianças com deficiência em suas necessidades educativas e especificidades.

Na realidade, apesar de todo esse aparato legal em prol da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, o contexto educacional, em nosso país, tem sinalizado que a maioria das escolas públicas necessita de melhor preparação para desenvolver sua prática de ensino numa proposta inclusiva, pois os professores que atuam com educação especial não possuem formação mínima adequada, Dessa forma, a maioria dos sistemas de ensino regular, principalmente os públicos, em sua prática de ensino, garantem apenas o acesso/integração das crianças com deficiência.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na perspectiva inclusiva, no Brasil, apesar de todo o arsenal de dispositivos legais e da luta pela inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, na prática, ainda é um sonho distante de se concretizar para todos. Fazem-se necessárias ações mais concretas por parte dos governantes no que diz respeito à estrutura física da escola e a formação adequada do professor.

Portanto, para que essa realidade se concretize, faz-se necessário não apenas institucionalizar normativas legais, mas criar instrumentos para efetivá-las, por meio de projetos e estratégias eficientes que visem à reconstrução do ambiente escolar e o redimensionamento do ensino, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes, para que eles consigam desenvolver suas práticas de ensino, nas classes comuns do ensino regular e no AEE, com mais qualidade e eficiência de modo que todas as crianças com deficiência tenham o direito não apenas ao acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem significativa.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1988. Versão Atualizada até agosto de 2015.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011** – dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado. - Planalto. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato.../Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. **Educação Inclusiva: V. 4: A família / Coordenação Geral SEESP / Ministério da Educação; organização Maria Salete F. Aranha**. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?...-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva_05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2019.



_____. **Resolução nº 4/2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

_____. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

DRAGO, R. (Org.). **Síndromes:** conhecer, planejar e incluir. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FERREIRA, W. B.; MARTINS, R. C. **De docente para docente:** práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINETTO, M. F. J. **A Inclusão através dos tempos.** In: MINETTO et al. (Org.). Dificuldades de aprendizagem – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010, p. 45 – 47.

NIETO, R. **Neuropedagogia e psicopatologia:** conhecendo o cérebro e entendendo a aprendizagem. Recife: Tarcísio Pereira Editor, 2014.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão:** levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças autistas. Lins/SP, 2015. Disponível: <<http://unisalitano.edu.br/biblioteca/monografias/56194.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. **Atendimento Educacional Especializado:** Aspecto da formação do prof. Cadernos de pesquisa, V. 47, nº 165, pp. 964 – 981. Julh/set, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php...09>>. Acesso em 10 fev. 2018.

PERTILE, B.; ROSSETTO, E. **Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.** Araraquara/SP, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/ibereoamericana/article/view/6219>>. Ace.: 12 fev. 2019.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação Inclusiva:** a adversidade reconhecida e valorizada. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.



GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Jose Antônio Rodrigues Chaves

RESUMO: O presente trabalho realizado sobre o tema gestão democrática, apesar de um assunto atual e relevante, a gestão democrática estar longe de ser uma realidade no âmbito da administração de grande parte das escolas públicas. Diante da problemática que hora se apresenta este trabalho mostra que há necessidade de uma reflexão mais ampla por parte das comunidades escolares. Considerando a gestão democrática instituída na legislação vigente, fundamentamos este trabalho nas ideias de diferentes estudiosos da área, que entendem a gestão democrática como sendo algo indispensável para melhoria do ensino público. Mostramos, neste estudo, a necessidade de desenvolver dentro da problemática hora apresentado na escola pública, uma proposta baseada no diálogo, fazendo com que, os envolvidos no processo educativo sintam-se peça importante na participação e na tomada de decisão no cotidiano da escolar.

Palavra-chave: Gestão. democracia.

1. INTRODUÇÃO

Sabendo que muito se fala em gestão democrática porem a participação dos professores e da comunidade nas decisões dos projetos da escola são muito restrito a pequenas reuniões, onde a gestão informa apenas o que vai fazer, sem com isso tenha participação da comunidade muito menos dos professores que, deviam fazer parte daquele projeto.

Quando a gestão reúne à comunidade escolar para participar de um projeto, seja com relação a aprendizagem de alunos ou sobre espaços físicos da escola, na verdade os gestores já trazem o projeto pronto para ser assinado, sem nenhuma participação da comunidade muito menos de professores.

A escola é vista como uma organização social, cultural e humana requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido num processo de participação efetiva para o desenvolvimento das propostas a serem executadas. Neste contexto, o gestor é um dos principais responsáveis pela execução de uma política que promova o entendimento, às necessidades e anseios dos que fazem a comunidade escolar. Partindo desse princípio, a escola precisa rever o papel do gestor escolar no sentido de promover a gestão democrática como pratica mediadora do trabalho pedagógico. Cabe a todos que fazem parte do processo educativo, buscar mecanismos de mudanças frente às novas perspectivas educacionais no que diz respeito à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas de todo o país.

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima na educação, pois por meio dela observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger de forma contextualizada os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente. Com esta demanda, o sentido de Educação e de escola como um todo. Devido à maneira como ela se



organiza e como funciona, em fim através de todo o seu processo, será ações e relações nela existente.

Diante disso é necessário reinventar e ampliar o entendimento em relação à democracia, já que a sua essência representa um mecanismo de participação ativa de toda a sociedade nos diferentes segmentos que a compõe. Além disso, à comunidade deve ser chamada a contribuir, não só na distribuição de atividades, como também, na cobrança dos alunos no seu desenvolvimento e aprendizagem.

A educação brasileira experimentou uma democratização do ensino público muito tarde. Feita para servir para a elite, chegou ao início do século XXI, com um sistema há muito tempo superado, em país de tradição democrática. As influências liberais que alguns governantes pregam favorece a interesses de grupos, dando origem a um falso liberalismo calcado nesses agregados sociais, que enganam ao povo. Algumas dessas práticas são amparadas por instrumentos legais produzidas pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais.

Outro dado de caráter geral que diz respeito às leis específica sobre gestão democrática, são os instrumentos legais que se constituem como manifestação legislativa mais completa do entendimento das autoridades sobre a maneira pela qual a norma constitucional se aplica ao sistema pública de ensino de sua alçada. No entanto, somente quatro unidades da federação e um município de capital possuem leis que dispõem sobre gestão democrática.

Ao abordar aspectos da gestão democrática do ensino público ligado à participação, foi possível constatar que, ao contrário do que se idealizam sobre convivência entre membros da comunidade escolar, os mecanismos adotados pelos sistemas lograram por termos à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com autoridade dos primeiros, ainda monopolizam os recursos. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade de governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e se sua classe. O diretor funciona com guardião dessa concepção, evitando interferência de servidores e de pais. A legislação tem funcionado como mecanismo regulador, da permanência dessa situação. Uma vez que impõe critérios de igualdade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sobre argumentos de que, em geral, se baseiam em questões e competências pedagógicas.

A forma de escolha de dirigentes escolares talvez seja o tema mais explorado por pesquisadores, na procura de reflexões teóricas e de investigação sobre a gestão democrática da educação, especialmente do processo de eleições e das experiências vividas em algum sistema



de ensino. Os processos centralizados de administração, o papel exercido pelo os diretores de escola e os métodos de indicação política de pessoas não identificadas com a unidade escolar.

1.1 Gestão Democrática e Gestão educacional

Atualmente, termo gestão educacional está presente nos diversos setores educacionais, devido à necessidade de se conseguir melhores resultados nos segmentos voltados ao ensino.

Garcia (1987) “entende-se por gestão educacional o conjunto de medidas que são adotadas para cumprir o que lhe é pertinente, sendo assim, entendido como a administração dos planos e programas de trabalho apresentado para o conjunto de instituições que realizam a educação”.

A gestão educacional no Brasil necessita de uma reestruturação, pois somente com mudanças significativas neste campo é que podemos nos aproximar das melhorias no setor. Gerir é realizar decisões, organizar planos, políticas e monitorar os resultados alcançados. No campo educacional é decidir o rumo que a educação deve seguir. Neste contexto Dourado afirma que: No século passado, a gestão educacional passou por algumas mudanças, visando à melhoria na qualidade, no que se refere ao seu caráter democrático cooperativo responsável. O estado compartilha a tarefa educativa com a sociedade, transferindo parte da responsabilidade à sociedade, está por sua vez passa a responsabilidade para as escolas, o que faz com que a gestão democrática esqueça o papel da democracia. As reformas políticas- institucionais e administrativas, sob o argumento da melhoria da qualidade de ensino e de sua eficiência, através da “nova” gestão educacional, não acontecem por falta de interesse dos gestores, e por acompanhamento e uma maior participação da sociedade. “Como se percebe, são funções que se completam e que, para serem bem executadas, necessitam de um processo de articulação que se dá ainda de maneira bastante tímida, quer seja por meio de instancia políticas ou das instancias técnicas, com os conselhos de educação”. (BASTO, 2002).

Em outras palavras, é como se o estado tivesse feito sua parte, cabendo aos demais segmentos que compõem a sociedade cumprirem com as suas. Se um lado, essa concepção contribui para aliviar o ônus do estado, de outro, o reforço para a sociedade como um todo, forçando-a a se envolver e mobilizar-se nas ações necessárias para a promoção das melhorias. Neste quadro, faz-se importante uma continuidade dos programas e políticas educacionais, pois, ao não serem cumpridos, quebram os processos participativos e causam desmobilização da sociedade. “Garcia (1987) afirma que a gestão educacional brasileira é descontínua devido à falta de



interesse dos representantes governamentais com a área da educação. Dentre os argumentos utilizados é a troca de ministro de educação”.

O que mais chama a atenção na gestão educacional brasileira é a sua descontinuidade. Reflexo da pouca importância que os dirigentes devotam à educação, o ministério da educação, desde que foi criado já teve 54 ministros, entre efetivos e interinos. Levando-se em conta que o ministério foi criado em 1931, fica fácil perceber que temos um ministro por ano. A falta de tempo para elaboração de propostas mais consistentes transformou o governo num repositório de planos e programas concebidos aleatoriamente, sem vínculos maiores com as necessidades mais prementes do sistema educacional como um todo. (GARCIA, 1987, P. 18).

A escola é vista como uma organização social, cultural e humana requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido num processo de participação efetiva para o desenvolvimento das propostas a serem executadas. Neste contexto, o gestor é um dos principais responsáveis pela execução de uma política que promova o entendimento às necessidades e anseios dos que fazem a comunidade escolar. Partindo desse princípio, a escola precisa rever o papel do gestor escolar no sentido de promover a gestão democrática como prática mediadora do trabalho pedagógico. Cabe a todos que fazem parte do processo educativo, buscar mecanismos de mudanças frente às novas perspectivas educacionais no que diz respeito à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas de todo o país.

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza, não pode existir “ditador democrático”. (PARO, 2001, P. 18-19).

É inegável que para podermos entender os entraves que parece surgir a partir do momento que se tenta programar uma gestão democrática, é preciso esclarecer o emprego que fazemos do termo democracia de uma sociedade dirá democrática, mas onde poucos conhecem os meandros do poder, que na maioria das vezes atende apenas os interesses das elites, torna-se vulnerável e questionável qualquer processo que tente ser democrático, mas que não redimensione este conceito, hegemônico de democracia. Outro aspecto que pretendemos é a questão da construção de formas de participação todos segmentos da escola na gestão educacional. Para tal buscaremos exemplos de ações institucionalizadas que, impliquem em participação, pois estas podem contribuir para o avanço da cultura da participação, tanto na escola, quanto na sociedade.



Este processo sustentado no diálogo e na austeridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos. Sabe-se que há um longo caminho a percorrer, no entanto, é preciso agir, sair da zona de conforto, sair da espera do milagre, enfrentar desafios na busca de uma educação que seja veículo para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. “A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcialização desumana do trabalho, escola”. (Paulo Freire, 1996).

Para discutir tais questões faz-se necessário apresentar, ainda que brevemente, o papel que a escola desempenha hoje na sociedade. Compreendo que a escola, como parte constituinte da sociedade moderna, assume papel relevante na consolidação de determinados “traços” sociais.

As escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e mentais de dominação em práticas que promovam fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia. (Geroux e Simon, 1995, p. 96).

A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados.

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

As várias questões que permitem os conceitos e as ações da gestão democrática e principalmente da democracia são bastante discutidas. Já que tanto se defende e se fala sobre as vantagens e a importância dessas, e não pratica poucos são os resultados. Tendo em vista que ela é uma das exigências da constituição do (Brasil, 1988), da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394/96, (LDB, 1996), e ainda presente na maioria dos projetos político-pedagógico de várias instituições.

Diante da exposição destes fatos é necessário reconstituir e ampliar o entendimento com relação ao emprego da democracia, na gestão escolar, já que a sua essência representa uma participação maior e ativa de toda a sociedade nos diferentes segmentos que a compõem.

A discussão sobre como se pratica a democracia, já se prolonga por muito tempo. Entretanto, esse debate destaca ainda que, a gestão escolar constitui-se numa atuação que busca



promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas dos estabelecimentos de ensino. Estabelecimentos estes que visam promover a aprendizagem dos alunos, de modo que eles sejam capazes de enfrentar os desafios do mundo globalizado.

A Constituição Federal de 1988, já indicava que era necessárias mudanças na gestão educacional, com vistas apresentarem melhor qualidade em sua empregabilidade. Dos dispositivos constitucionais sobre a educação, pode-se dizer que essa qualidade se refere ao caráter democrático, planejado de maneira que torne a gestão educacional com padrão e qualidade.

Ao implantar a gestão democrática, como forma de administração de estabelecimentos de ensino público de educação é necessário tornar explícito, que estudos e discussões devem ser incentivados e provocados, a fim de contribuir para que, nesses estabelecimentos de ensino, os atores passem do discurso a prática e avancem na aplicação das ações coletivas que caracterizam a gestão democrática, como forma de administração das escolas públicas de educação básica. De certo modo o embasamento legal de um assunto, só não muda a realidade que esta imposta, contudo é ele o norteador do caminho que se quer seguir. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, nos seus artigos 14 e 15, faz as seguintes citações:

“Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática, do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (...)” “Art. 15 – os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observada as normas de direitos financeiros público”.

Com todos estes argumentos alguns autores defendem a tese de que a gestão democrática da escola pública deve ser entendida como uma forma que o estado encontrou para se eximir de sua responsabilidade. Segundo Cunha “(...) A gestão democrática da escola pública não ser entendida como uma forma de desobrigar o Estado de suas responsabilidades ou para criar uma escola de qualidade ou inferior para os carentes, respaldada na participação da comunidade” (...) (CUNHA, 1991).

Algumas ideias de implantação da autonomia na escola não passam de um prejuízo ao termo, porque não tem nenhum significado da liberação dos sujeitos da escola dos laços burocrático, nem tem colaborado para construção de uma cultura democrática dentro da escola. Ao reconhecer a instituição educativa como espaço público, onde se evidencia um manifesto de opiniões e a disputa de poder político, outro elemento básico e indispensável na implantação



desse processo é o pluralismo. Entendido como respeito ao o outro, as opiniões contrárias, a maneira diferente de pensar. Enfim, o reconhecimento da existência de diferença de interesses que convivem dentro da escola, por meio de debate e de ideias, como o próprio processo democrático.

3. CONCLUSÃO

As reflexões aqui apresentadas, cuja temática foi gestão escolar democrática, tiveram como objetivo discutir a ótica de transformações das instituições e de seus processos, como meio para a melhoria das condições de funcionamento do sistema de ensino. Essas relações precisam estar articuladas entre os sujeitos, respeitando cada estrutura subjetiva do saber, mas construindo saberes entre os indivíduos que estão envolvidos neste processo. A partir dessas concepções, conclui-se que a implantação de um modelo da gestão democrática e participativa na escola constitui-se em tarefa árdua que requer determinação e clareza de propósito por parte de todos envolvidos. A gestão educacional o projeto educativo da escola pública tem uma importância decisiva, na vida das comunidades e no projeto emancipatório de seus cidadãos. É através da gestão participativa que os profissionais da educação podem se envolver com o planejamento e a tomada de decisão na prática diária, aumentando, desta forma, o foco na escola e no aluno.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCIA, Walter Esteves. **Notas sobre a crise da gestão educacional**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ano 6, nº 36, (out/dez. 1987). Brasília, DF.
- BASTOS, João Batista. **Gestão democrática**. 3º, Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar. uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3º, Ed. São Paulo: Ática, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra 1996.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica. A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL, **Congresso Nacional, Diretrizes e Base da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL, **CONSTITUIÇÃO Da Republica Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de Outubro 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.



O PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COM ÊNFASE NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Antônia Joenilma Menezes de Oliveira¹⁰

RESUMO: A proposta desta pesquisa partiu da inquietação em expor uma reflexão pautada nas dificuldades existentes dentro das escolas que se veem no compromisso de incluir o aluno com necessidades especiais, mas com a insuficiência de habilidades pedagógicas que lhe permitam desenvolver um trabalho que atenda com as devidas competências de incluí-los com sucesso dentro do processo educacional qualificado. Sabe-se que isso é a realidade da escola contemporânea, que hoje se encontra em constante transformação e se ver obrigada a ter um novo olhar diante dos seus conceitos e paradigmas em função de atender uma demanda urgente de novas concepções para o ensino, aprendizagem e da inclusão. Observa-se também que essa angústia se instala generalizadamente em todos os segmentos escolares. Dessa forma, o presente artigo objetivou apresentar a importância do psicopedagogo no ambiente educacional inclusivo, sob uma perspectiva crítica da inclusão escolar. Com relação à metodologia, foram feitas pesquisas bibliográficas em artigos e periódicos, tendo como base os seguintes autores: Jacomeli (2018), Natel; Tarcia; Sigulem (2013), Travi; Montenegro e Santos (2009) e Veiga (2018). A partir dos resultados, foi possível entender que é necessário apresentar a necessidade do olhar diferenciado do psicopedagogo dentro desse processo e só assim, ressaltar que esse profissional tem competências, técnicas e habilidades para suplantarem com o seu trabalho a ideia genérica que se tem da inclusão, ampliando sua proposta e possibilitando seu apoio especializado e contínuo à instituição e ao indivíduo na sua vida educacional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Psicopedagogo; Psicopedagogia; Ambiente Educacional.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base uma triagem analítica e desenvolve-se a partir de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Ressaltando a importância do trabalho psicopedagógico desenvolvido no ambiente educacional inclusivo, frente às dificuldades de inclusão das crianças e adolescentes com necessidades especiais com ênfase no aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e tem como objetivo mostrar o trabalho do psicopedagogo e sua atuação frente a novos paradigmas de inclusão.

Foi feita uma pesquisa qualitativa da real situação das escolas públicas e particulares de Caraúbas, objetivando mostrar a real necessidade da intervenção Psicopedagógica dentro desse contexto triangular, escola, família e profissionais da educação, assim como, o trabalho desse profissional para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista.

Por conseguinte, ressalta e discute os desafios da escola contemporânea diante dos problemas de aprendizagem e da inclusão do aluno com TEA utilizando-se de um olhar clínico e investigativo.

¹⁰ Mestrando em Ciências da Educação, 2019. E-mail:joenilmaexito@bol.com.br



Na busca desse entendimento ressalta-se a relevância da necessidade do trabalho em rede interdisciplinar na articulação entre a Psicopedagogia a Psicanálise e a Pedagogia, entre outros profissionais que serão necessários para desenvolver um trabalho multidisciplinar.

2. PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudos apontam que a preocupação em compreender como se daria uma atenção e atendimento a pessoas com deficiências intelectuais, debilidade mental e outros problemas que interferem na aprendizagem humana surgiram por volta do século XIX, na Europa onde começa a ser difundida uma discussão científica a cerca desse problema. A partir daí, vários estudiosos dedicaram os seus estudos às crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem em razão de vários distúrbios. Só então nasce na França a Psicopedagogia, que tem como destaque, na literatura francesa, a Psicopedagoga Janine Mery. A referida psicopedagoga francesa apresenta algumas considerações sobre o termo psicopedagogia e a origem dessas ideias na Europa, assim como os trabalhos de George Mauco, onde foram dados os primeiros passos na tentativa de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, para a solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (TRAVI; MENEGOTTO; SANTOS, 2009).

Essa união triangular tinha como objetivo conhecer a criança e o seu meio, para agir com ação reeducadora diferenciando os que não aprendiam, apesar de serem inteligentes, daqueles que apresentavam problemas mentais. Essa era uma das preocupações daquela época. Esta corrente europeia influenciou significativamente a Argentina, conforme argumentam Bossa (2000 apud TRAVI; MENEGOTTO; SANTOS, 2009, p. 41) “Na Argentina, a atuação Psicopedagógica é até hoje estruturada e fundamentada na educação e na saúde”. Na educação, o trabalho psicopedagógico tem como base a cooperação na redução do fracasso escolar e na saúde tem como referência reconhecer e atuar sobre as alterações da aprendizagem sistemática e/ou assistemática com caráter diferenciado da psicopedagogia no Brasil.

Na década de 70 a psicopedagogia chegou ao Brasil, nesta época as dificuldades de aprendizagem eram vistas como uma disfunção neurológica, denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas socio pedagógicos (TRAVI; MENEGOTTO; SANTOS, 2009).

Mas somente na década de 80 a psicopedagogia começou a ser difundida com mais força, com profissionais engajados no estudo das causas e intervenções dos problemas de aprendizagem e paulatinamente vem sofrendo transformações significativas desde os primeiros conceitos, referenciadas pela DCM (TRAVI; MENEGOTTO; SANTOS, 2009).



Hoje, considerando que a psicopedagogia é um campo de conhecimento que trabalha, tanto na área institucional, como clínica e tem como objetivo a intervenção, a fim de fazer a mediação entre o sujeito e seus objetos de conhecimentos, com o intuito de amenizar as dificuldades de aprendizagem e suas causas, podemos considerar que muitas podem ser as causas do não aprender. Compreende-se então que a Psicopedagogia vem para colaborar com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, da organização do pensamento, de coordenação espaço/temporal, da sistematização de ideias e daquilo que já faz parte do seu repertório e assim lhe proporcionar novas aprendizagens.

3. A ESCOLA HOJE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A escola hoje não consegue atender às expectativas da sua clientela. As demandas do mundo atual apontam para uma educação qualificada e atualizada para atender aos desafios da sociedade contemporânea. Com o surgimento da globalização o mundo está exigindo cada vez mais formação qualificada e continuada dos profissionais da educação, só assim será possível atender aos desafios de um mundo que está em constante transformação (VIEGAS, 2018).

Tendo em vista essa compensação, passamos a entender que as nossas escolas têm razão quando suas preocupações se intensificam acerca da inclusão. Já que ensinar não é tarefa fácil, compreender essa pluralidade torna o caminho mais sinuoso. A ausência dessa compreensão do que é diferente ou pelo menos daquilo que não lhe é comum, vem por muitos anos vitimando de forma cruel e desumana alunos com dificuldades de aprendizagem sem mesmo reconhecer as causas que lhes impedem de aprender ou mesmo sem ter o discernimento das “causa ou porquês” e com isso torna-se comum constatar que as escolas rotulam, classificam e condenam esse grupo de alunos à repetência ou multirepetência tornando-os vítimas da dessemelhança aos seus pares (JACOMELI, 2018).

A ausência desses ajustes entre as necessidades existentes na escola e políticas públicas que venham atender essa demanda da sociedade pode fortalecer cada vez mais o processo de exclusão, principalmente quando se é levado em conta que vivemos em uma sociedade que historicamente vive de forma desigual, sobretudo, quanto se trata de distribuição de conhecimento. Acrescenta-se então a esse grupo os alunos com necessidades especiais. Se até então os alunos com dificuldades de aprendizagem já são, para o professor, uma preocupação que merece uma atenção especial, o que dizer quando ele se vê diante de um transtorno até então, incompreendido como o aluno com o Transtorno do Espectro Autista? Que postura o professor deve ter diante das dificuldades de seus alunos com TEA? Que atenção o professor deve dar

diante dessa realidade? Que projeto é fomentado pelas políticas públicas que venha realmente atender esse público de forma eficaz?

O processo de inclusão de uma pessoa com déficit de aprendizagem ou mesmo com um transtorno que dificulte cada vez mais a sua compreensão, não é tarefa fácil, em especial para os professores que em sua grande maioria não estão aptos a trabalhar fora dos padrões de ensino e aprendizagem já executados.

Segundo Bossa (2002, apud TRAVI; MENEGOTTO; SANTOS, 2009, p. 2):

Vivemos em um país em que a distribuição do conhecimento como fonte de poder social é feita privilegiando alguns e discriminando outros. Precisamos buscar soluções para que a escola seja eficaz no sentido de promover o conhecimento e, assim, vencer problemas cruciais e crônicos de nosso sistema educacional: evasão escolar, aumento crescente de alunos com problemas de aprendizagem, formação precaríssima dos que conseguem concluir o ensino fundamental, desinteresse geral pelo trabalho escolar.

O processo educacional é uma das etapas mais importantes etapas para o desenvolvimento psicossocial de um indivíduo, seja ele um indivíduo comum ou mesmo com algum tipo de necessidade especial, por essa razão é necessário que se encontre uma forma de não só inseri-lo nesse processo, mas acima de tudo, buscar formas eficientes de mantê-lo e garantir uma assistência pedagógica de qualidade, para não correremos o risco de estamos promovendo de forma silenciosa e camuflada a tão “combatida exclusão social”.

Quando se trata de um aluno com autismo, podemos conceituar como uma dificuldade de relacionamento recíproco. Assim como esse ser cognoscente com necessidades especiais tem dificuldade de interagir dentro desse ambiente escolar, as pessoas envolvidas nesse mesmo ambiente não se sentem preparadas para interagir com eles, ambos precisam de uma adaptação acompanhada, de um olhar especializado que venha amenizar esse sentimento de incapaz que algumas pessoas apresentam quando se veem diante de um aluno com TEA ou mesmo com outros tipos de necessidades.

É nesse cenário que entendemos que a psicopedagogia ainda é o melhor instrumento de inclusão nas escolas, por entender que a presença do psicopedagogo, que dispõe de conhecimento científico e metodológico, poderá ajudar a diagnosticar, inferir e combater essas falhas dentro desse processo, utilizando seus métodos de investigação e intervindo de maneira lúdica, possa assim possibilitar a inserção do conhecimento dentro de suas potencialidades.

O psicopedagogo possui habilidades específicas para trabalhar com esse público, que mesmo sendo acompanhado fora da escola por especialista que cuida de suas especificidades, precisa de um profissional que faça essa adequação dentro do ambiente educacional, um



profissional que através de exercícios, atividades lúdicas possam estimular sua capacidade cognitiva, que consiga ajudar no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e concentração e desse modo ela possa está apta a se desenvolver com sucesso, respeitando as suas limitações e potencializando a sua capacidade de desenvolvimento global.

Paín (1986 apud TRAVI; MENEGOTTO; SANTOS, 2009, p. 2) consideram que o maior problema, na esfera da aprendizagem, é quando a escola “[...] constitui a oligotimia social, que produz sujeitos cuja atividade cognitiva pobre, mecânica e passiva, se desenvolvem muito aquém daquilo que lhe é estruturalmente possível”.

Portanto, deve-se ressaltar que todo ser humano de modo geral, nasce com capacidade para aprender, se de alguma forma essa regra for quebrada e o sujeito apresenta algum tipo de ineficiência dentro desse processo ou mesmo um padrão de aprendizado diferente daquilo que é dito comum, esse aprendiz requer a intervenção de alguém que possa programar uma rotina de atividades de acordo com o sua estrutura cognoscente, para isso, a autora utiliza-se do termo “oligotomia” (NATEL; TARCIA; SEGULEM, 2013).

Esta argumentação é discutida tendo em vista que o objetivo pretendido pela autora foi mostrar que o sujeito pode se ver impossibilitado de utilizar o seu potencial cognitivo caso não lhe seja dado alternativas para se desenvolver.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa foi possível satisfazer os objetivos propostos, uma vez que houve uma reflexão sobre a importância do psicopedagogo no ambiente educacional inclusivo, sob uma perspectiva crítica da inclusão escolar.

As pesquisas desenvolvidas por Jacomeli (2018), Natel; Tarcia; Sigulem (2013), Travi; Montenegro e Santos (2009) e Veiga (2018) revelam características importantes na relação entre o psicopedagogo com o educando, especialmente aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais e o conhecimento, tendo em vista que a atuação deste profissional é fundamental entre o sucesso e/ou fracasso do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as principais atribuições do psicopedagogo estão às habilidades específicas que, segundo autores, este profissional têm a capacidade de descobrir com mais propriedade as limitações e barreiras que impede o educando de evoluir no meio, assim como as suas habilidades, podendo desenvolver, junto a este, uma forma diferente de aprender, mantendo-o incluso junto aos demais.



Além disso, o psicopedagogo tem a missão de buscar e desenvolver caminhos que leve o educando ao pleno desenvolvimento de suas habilidades, bem como ao aprimoramento daquelas que já possui e, assim, torne-se um cidadão ativo em seu meio.

Neste contexto, o que diferencia esse profissional dos demais já envolvidos no processo, é justamente a valorização ao respeito pela diversidade humana, bem como a consciência de que não existe respostas para tudo, que cada sujeito é único e para cada um existe uma nova situação e um jeito único de aprender e que cada um é um convite para busca de novas formas de aprender.

5. REFERÊNCIAS

- JACOMELI, R. B. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais no Ensino Regular**. 2018. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm>>. Acesso em 15. MAR. 2019;
- NATEL, M. C.; TARCIA, R. M. L. de; SIGULEM, D. A Aprendizagem Humana: cada pessoa com seu estilo. **Revista Psicopedagogia**. 2013; 30 (92): 142-8;
- TRAVI, M. G. G.; MENEGOTTO, L. M. de O.; SANTOS, G. A. dos. A Escola Contemporânea Diante do Fracasso Escolar. **Revista Psicopedagogia**. 2009; 26(81): 425-34;
- VEIGA, A. **Os desafios da Escola no Mundo Contemporâneo**. 2018. Disponível em:<<https://www.somospar.com.br/os-desafios-da-escola-no-mundo-contemporaneo/>>. Acesso em: 15. Mar.2019.



ORGANISMOS COLEGIADOS: UMA PERSPECTIVA SOCIAL, POLÍTICA E DEMOCRÁTICA

Elivania Machado de Souza¹¹
Maria Elcivânia Machado Sousa¹²

RESUMO: Esse estudo visa analisar a contribuição dos organismos colegiados das escolas em uma perspectiva social, política e democrática, como forma de democratização e uma significativa participação nas ações e decisões da unidade escolar. A perspectiva é contribuir com os órgãos colegiados das unidades escolares, para que os mesmos, possam investir na autonomia dos sujeitos, promover um trabalho coletivo, identificando as potencialidades de cada membro e promovendo um trabalho da coletividade de seus pares com qualidade, refletindo sobre a relevância da participação dos atores educacionais na Gestão Democrática. Quanto às estratégias utilizadas neste trabalho referem-se à uma pesquisa bibliográfica baseada na Constituição Federal 1988, a LDB 9.394/96, DEMO (1999), Veiga (1998), Galina (2007), Werle (2003). As pesquisas permitem perceber a necessidade dessa temática para o avanço de uma gestão voltada para o sucesso da escola, através do coletivo e da transparência. Assim, são apresentados no corpo deste artigo, reflexões sobre o papel e a função dos organismos colegiados, bem como, sua postura para a execução de uma prática democrática e participativa. Permitem ainda perceber que a gestão dessa forma, se concretiza através da colaboração de seus atores educacionais envolvendo pais, alunos, funcionários, professores, gestores e membros da comunidade, assim todos participam através de suas representações na construção do projeto político pedagógico e por meio de outras formas de participação envolvendo não só a parte pedagógica, mais também social, política e democrática. Portanto, pode-se considerar que a gestão democrática e participativa é muito relevante, visto que, proporciona que a comunidade escolar esteja mais presente e atuante nas escolas, através de um trabalho em que todos possam exercer coletivamente seu papel em que se busca a qualidade de ensino. Os resultados mostram que os organismos colegiados estão presentes nas escolas públicas por imposição externas a estas, o que distância do ideário democrático.

PALAVRAS - CHAVE: Organismos Colegiados; Comunidade Escolar; Gestão Democrática.

1. INTRODUÇÃO

A gestão democrática se constitui na busca de uma ativa participação da comunidade no âmbito escolar prezando pela transparência de seus resultados e recursos, bem como, o desenvolvimento da autonomia da escola através do projeto político pedagógica. Assim, os organismos colegiados como conselho escolar, associações, grêmios estudantis formados por alunos, pais, funcionários, docentes, membros da comunidade civil e gestores se apresentam por intermédio de suas representações e através dos seus colegiados podem desenvolver funções deliberativas, consultiva, avaliativa e mobilizadora.

¹¹ Graduada e Pedagogia, Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Pós Graduada e Orientação Educacional pela Universidade Salgado Filho - UNIVERSO e Pós Graduada em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Mestranda pela WUE. E-mail elivania-machado@yahoo.com.br.

¹² Graduada e Pedagogia, Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Pós Graduada e Orientação Educacional pela Universidade Salgado Filho - UNIVERSO. Mestranda pela WUE. E-mail elcivania-machado@yahoo.com.br.



Ao falar em democracia nas escolas pensa-se nestes organismos colegiados como uma maneira de perceber a participação e atuação da comunidade na rotina e nas decisões da escola. Essa atuação garante a partilha não só de direitos como também de deveres contribuindo valorosamente para a estruturação de uma escola com mais qualidade e o desenvolvimento de uma gestão participativa e democrática, descentralizando o poder de decisões que antes tinha como eixo central, a figura do diretor.

Quanto ao campo legal,

a gestão democrática está estabelecida na Constituição Federal do Brasil, de 1988, como um dos princípios que deve nortear o ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996), no mesmo sentido, indica que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, no da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 3º). Mesmo que de forma tímida, a LDB também determina alguns parâmetros para a gestão democrática, dentre os quais: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Diante do contexto, a Lei nesse aspecto garante o desenvolvimento de uma gestão democrática no contexto escolar, ampliando também a participação da comunidade, a qual busca além de descentralizar o poder, também uma tomada de consciência social. De lado a lei se firma quanto a implementação de organismos colegiados, a eficácia dela só se torna possível se os atores envolvidos estiverem realmente conscientes do seu papel e da sua atuação.

Nessa perspectiva, os organismos colegiados são muito relevantes para o exercício da participação e democracia, uma vez que, a comunidade unida luta pelo direito de aprender, buscando uma educação de qualidade com equidade, autonomia dos atores e a construção da cidadania.

O objetivo dessa pesquisa é analisar a contribuição dos organismos colegiados das escolas em uma perspectiva social, política e democrática, como forma de participação significativa e descentralizada nas decisões.

A perspectiva é contribuir com os órgãos colegiados das unidades escolares, a fim de que os mesmos, possam investir na autonomia dos sujeitos, promover um trabalho coletivo, identificando as potencialidades de cada um e promovendo um trabalho coletivo com qualidade.

Inicialmente será abordado o papel dos organismos colegiados no contexto escolar, entre eles: o conselho escolar, associação de pais e mestres e o grêmio estudantil mostrando sua organização e função perante uma unidade escolar mais participativa e transparente. Na sequência será discutido os organismos colegiados e sua contribuição nas escolas, em seguida será



discutida a atuação dos organismos colegiados nas escolas municipais da cidade de Alto Santo – Ceará.

2. O PAPEL DOS ORGANISMOS COLEGIADOS NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática, para tanto como forma de garantia dessa lei, os organismos colegiados se efetivam dentro das escolas públicas. Baseada nas ações e atitudes que interagem a participação de todos (Grêmios Estudantil, Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres), sua união faz com que se estabeleça um elo de integração que permeia por todas decisões da escola. Cada membro é escolhido através de uma eleição entre seus pares, sendo assim, as pessoas se candidatam conforme seu perfil e a disponibilidade para atuar no colegiado em eventos, reuniões e demais atividade inerentes a função que ocupa, até mesmo quando há necessidade de aconteçam em horários que vão além dos encontros regulares.

Em suas funções é relevante que cada um destes sujeitos saiba exercer com clareza seu papel, desempenhando de forma imprescindível a participação dentro da comunidade escolar.

As escolas vão tendo autonomia para decisão e realização das mudanças ao que vier contribuir para melhoria da unidade escolar. A LDB contribui para implementação da democracia nas escolas públicas e nos deu essa liberdade de exercer a cidadania.

3. GRÊMIO ESTUDANTIL

O papel do Grêmios Estudantil dentro das escolas públicas é desenvolver uma organização colegiada que representa toda a classe estudantil, sem fins lucrativos, tem funções culturais, educacionais, sociais, cívicos e desportivos.

Com o propósito de união e movimentação os estudantes buscam desempenhar um papel de interação com os demais seguimentos escolares, como também tratar dos direitos e deveres de todos, com as discussões e os debates acerca de assuntos diversos, ganham responsabilidade contribuindo para sua formação profissional. Consequentemente, o Grêmios ganha forças nas escolas públicas sendo estimulado pelos gestores da Escola, e esse apoio à Direção numa gestão colegiada ocorre uma grande parceria dentro do espaço escolar. A autora GALINA (2007, p. 19) comenta que:



A constituição do Grêmio Estudantil está estabelecida pela Lei Federal nº. 7398 de 04 de novembro de 1985, que, em seu Artigo 1º, assegura aos estudantes dos estabelecimentos de Ensino de 1º. E 2º. Graus, hoje Ensino Fundamental e Médio, o direito de se organizar em entidades autônomas, representativas dos interesses dos estudantes. Essa garantia foi ratificada na Lei Estadual nº 11.057, de 17 de janeiro de 1995 a qual, além de assegurar a livre organização dos grêmios estudantis, reforça, em seu artigo 4º, que é vedada, sob pena de abuso de poder, qualquer interferência estatal e/ou particular que prejudique as atividades dos Grêmios, dificultando ou impedindo seu livre funcionamento.

Vale salientar que a autora diz que os jovens estão assegurados por Lei Federal e por Lei Estadual, tendo poderes para exercer livremente as funções do Grêmio Estudantil, como também vetada algo que venha prejudicar as atividades direcionadas para essa função.

4. CONSELHO ESCOLAR

Cada seguimento escolar surge com a representatividade dos docentes, educandos, comunidade escolar. É com essa união que ocorre melhoria para uma Gestão democrática, dando-lhe força para o ambiente escolar ser mais interativo e com possibilidades de resultados significativos para o bom desempenho escolar, segundo Veiga (1998, p.113):

Podemos considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização. (...) Por isso torna-se relevante as discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta por conselho Escolar e pelos conselhos de classe que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo interações que estabelece com a comunidade.

É importante, no entanto, destacar que de acordo com Werle (2003, p.60): A atuação do conselho acontece de forma consciente, natural e independente.

[...] não existe um Conselho no vazio, ele é o que a comunidade escolar estabelecer, construir e operacionalizar. Cada conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se forem relações de responsabilidade, de respeito, de construção, então, é assim que vão se constituir as funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Ao contrário, se forem relações distanciadas, burocráticas, permeadas de argumentos, tais como: “já terminou meu horário”, “este é meu terceiro turno de trabalho”, “vamos terminar logo com isto”, “não tenho nada a ver com isto”, com que legitimidade o conselho vai deliberar ou fiscalizar?!

Com a finalidade de se ter uma perspectiva harmoniosa e aplicabilidade de um Conselho Escolar atuante, é preciso que se estabeleça vínculos participativos e interativos, caso contrário, existirá fracasso dentro de uma gestão democrática por desinteresse dos participantes, numa forma de fiscalização necessária, a qualidade de uma atuação e crescimento de uma unidade escolar que se faz por cumprimento das ações pertinentes a função.



5. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRE

Todos nós sabemos que a presença da família na vida escolar do seu filho é primordial para se ter bons resultados. Para isso, a instituição escolar precisa contar com o apoio efetivo dos pais, no cotidiano da escola, além das reuniões bimestrais para se ter um crescimento favorável numa gestão democrática. A Associação de Pais e Mestres, sem fins lucrativos, vem colaborar, significativamente dentro de uma instituição de ensino harmoniosa, em que cada um assume com seriedade o compromisso imbuído em sua função para aprendizagem dos discentes.

6. OS ORGANISMOS COLEGIADOS E SUA CONTRIBUIÇÃO NAS ESCOLAS

Admite-se que para se ter sucesso em uma gestão escolar democrática, é preciso se trabalhar em equipe, dividir as responsabilidades, compartilhando deveres, o qual cada ator que compõe a escola precisa também reconhecer a importância, as potencialidades de cada um, atuando na contribuição da aprendizagem com foco no discente.

Diante do exposto, são relevantes a efetiva participação e o real envolvimento da comunidade escolar, sendo imprescindível assumir com responsabilidade a função no colegiado, através de exercícios de cidadania que surgem e se firmam de maneira que garantem práticas democráticas que venham contribuir de forma significativa em sua vida pessoal e profissional.

Demo (1999) realiza um paralelo entre participação e democracia, e afirma em seus escritos que para ser democrático tem que ter a participação. A respeito disso, menciona que:

[...] através dela aprendemos a eleger, a deseleger, a estabelecer rodízio de poder, a exigir prestação de contas, a desburocratizar, a forçar os mandantes a servirem à comunidade, e assim por diante. Sobretudo, aprendemos que é tarefa de extrema criatividade formar autênticos representantes da comunidade e mantê-los como tais. (DEMO, 1999, p. 71).

Ressaltando que essa democracia e essa participação devem ser percebidas como um ato dinâmico visto por seus integrantes como pessoas que atuam e contribuem nas decisões, capazes de mostrar caminhos para superação de desafios e dificuldades.

Os organismos colegiados surgem assim com essa proposta de atuar constantemente na rotina da escola, buscando contribuir para realização da função da unidade escolar e para uma melhor qualidade de ensino ofertada pela mesma.

Os órgãos colegiados tem assim, importante papel na instituição para oportunizar a participação no processo democrático, transparente e na construção da cidadania. Dessa maneira é



importante que todos que compõem esses órgãos estejam constantemente se atualizando, fazendo cursos, estudando em seus grupos e com seus pares para que lhe sejam permitido uma maior compreensão do universo escolar.

7. A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS COLEGIADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE ALTO SANTO – CE.

A segunda parte da pesquisa destina-se a análise de uma enquete aplicada a oito escolas da rede municipal de ensino, as quais todas possuem a modalidade de ensino fundamental II. Delas três situam-se na sede da cidade e cinco na zona rural do município.

A presença e a atuação efetiva dos organismos escolares são de suma importância para o desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa, a qual oportuniza a comunidade escolar ter uma maior compreensão da realidade do contexto escolar. Diante do exposto oportunizou-se analisar as contribuições que esses órgãos tem na comunidade escolar do município de Alto Santo – CE.

A primeira pergunta indagou os gestores se tem organismos colegiados e a segunda visa identificar qual (is) órgão (s) está (ão) presente na escola. Observe o quadro abaixo:

Nº de ordem	ESCOLA	GRÊMIO ESTUDANTIL	CONSELHO ESCOLAR	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES
01	EMEF João Rodrigues Torres		X	
02	EMEF Lira Maia Holanda	X	X	
03	EMEF Luís Cândido Maciel		X	
04	EMEF Manoel Nogueira Costa	X	X	
05	EMEF Profª Edite Maia Machado		X	
06	EMEF Rômulo Remígio		X	
07	EMEF Urcesina Moura Cantídio	X	X	
08	EMEF Vígilio Távora		X	

Quadro 1. Demonstrativo da existência de organismos colegiados.

Fonte: Autores do artigo

Diante do quadro apresentado, pode-se analisar que todas as unidades escolares apresentam pelo menos um tipo de órgão colegiado, sendo dentre estes o conselho escolar que está presente em todas as escolas e que apenas 03 instituições possuem grêmios estudantis em vigência e nenhuma possui associação de pais e mestres.



A terceira pergunta, se os organismos colegiados das escolas em que trabalham são atuantes e mais uma vez, todos os gestores das unidades escolares relataram positivamente quanto à questão.

A quarta pergunta da enquete diz respeito, a forma de participação na instituição escolar a qual foi relatado pelos gestores que 100% dos organismos colegiados participam da escola, através de reuniões bimestrais. Quanto à participação nos eventos escolares estão presentes somente 25% das pesquisadas, o que corresponde a duas escolas, conforme podemos ver na tabela.

A quinta pergunta dessa vez aberta, interroga como os órgãos colegiados contribuem para melhoria da rotina escolar. Dentre as respostas dadas estão o aumento da participação nos eventos da instituição, fortalecendo as decisões tomadas dentro do ambiente escolar. Também foi citado a diminuição do vandalismo dentro das escolas. Outro ponto abordado foi o apoio a gestão e aos docentes. Assim esses organismos colegiados representa a real possibilidade de todos os segmentos da escola caminharem juntos no objetivo de se fazer uma escola verdadeiramente democrática que tem espaço e voz para todos que nela estão.

A sexta pergunta subjetiva, questiona se o gestor considera importante à atuação dos organismos colegiados frente à uma proposta democrática e participativa. Todos os participantes disseram que sim, demonstrando reconhecer o papel desses organismos em uma gestão verdadeiramente democrática. Dentre suas falas estão: “sim, pois precisamos trabalhar conjuntamente e esses organismos são de muita importância porque envolve a comunidade”, “são fundamentais para um bom andamento da instituição”, “sim, pois divide responsabilidades”, “sim, pois torna a escola mais democrática”.

O sétimo questionamento indaga sobre: Na visão do gestor qual função que o conselho escolar mais desenvolve na escola, deliberativa, consultiva, mobilizadora ou fiscalizadora. Dos gestores que participaram da pesquisa 87,5% disseram ser a função deliberativa, 12,5% escolheram a função consultiva.

Em suma, a presença de todas as escolas terem em vigência o conselho escolar muitas vezes está ligada a função deliberativa do financeiro e não à serviço da democracia transparente e participativa. E isso também se estende aos demais organismos colegiados, são criados por imposição externa as escolas, o que implica em formalismo distanciado do ideário democrático.



8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este trabalho com estudos, pesquisas e análises pode-se perceber que todo gestor escolar busca o sucesso de seus alunos e conseqüentemente da unidade escolar. Esse sucesso necessita da colaboração do coletivo que vem através da atuação e a participação de todos constitui a gestão democrática.

Os organismos colegiados, por sua vez, promovem uma maior interação entre escola e comunidade favorecendo assim a formação de uma identidade, a construção da cidadania e autonomia dos protagonistas da educação.

Além disso, ressaltou-se a relevância para escola em ter uma gestão democrática possuindo como pilar os organismos colegiados, por onde os indivíduos participam suas funções e atuação na rotina escolar.

Assim durante o desenvolvimento desse artigo se propôs conhecer, refletir e instigar a melhoria da participação daqueles que compõem os organismos colegiados, bem como a busca pela autonomia, participação e transparência.

Em suma, podemos considerar que a função dos organismos colegiados deve ter visão de uma gestão compartilhada a qual é muito importante, em virtude de os mesmos fazerem parte do dia a dia da escola em busca da qualidade de ensino.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/nutricao/orgaos-colegiados-na-escola-o-papel-do-conselho-escolar-da-associacao-de-pais-e-mestres-apm-e-do-gremio-estudantil/45637>. Acessado em 17.03.2019

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/107/296>. Acessado em 17.03.2019

<https://monografias.brasescola.uol.com.br/pedagogia/a-participacao-comunidade-escolar-para-uma-gestao-democratica-qualidade.htm>. Acessado em 18.03.2019

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PUIG, J. M, et al. Democracia e Participação escolar: propostas de atividades. **Tradução de Maria Cristina de Oliveira**. São Paulo: Moderna, 2000.

Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, SEB, 2004 (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares).

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1435> Acessado em: 17.03.19



<<http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=145>>Acessado em: 18.03.19

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº. 9394/96. Brasília, 1996.

WERLE, Flávia Obino correia. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. **As instâncias colegiadas da escola**. In: VEIGA, Ilma P. e RESENDE, Lúcia M.G. de (orgs). *Escola: Espaço do projeto político – pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

GALINA, Irene de Fátima. **Gestão democrática e Instâncias colegiadas**. In: CARVALHO, Elma Júlia (org). *Caderno Temático - Gestão Escolar*. Material pedagógico produzido no PDE. Maringá, 2007.

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1110/a-diferenca-entre-conselho-escolar-e-apm>.
Acessado em: 17/03/19

<https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-uma-associacao-pais-e-mestres>. Acessado em: 18/03/19.



EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL À LUZ DA DOCTRINA DE PIERRE BOURDIEU

Ana Cristina Gomes Silva¹³

Maria de Fátima Alves Moreira¹⁴

RESUMO: O presente artigo é fruto de um estudo sobre a diversidade social e cultural no âmbito escolar tomando por base os ensinamentos de Pierre Bourdieu e a legislação constitucional e infraconstitucional brasileira. O objetivo da pesquisa foi responder ao questionamento: Existe exclusão social no ambiente escolar? E para responder este questionamento o método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, onde tivemos um resultado que conduziu à conclusão de que existe desigualdade no sistema educacional que excluem o aluno em virtude das diferenças entre capital social e cultural de cada um.

Palavras-Chave: Diversidade; Exclusão Social; Direitos Sociais

1. INTRODUÇÃO

No decorrer dos tempos, os grupos humanos desenvolveram aspectos físicos próprios ligados à cor da pele, ao cabelo e a outras características que os diferem das outras etnias.

A identidade nacional brasileira surgiu da união e mistura entre os indígenas, portugueses colonizadores e africanos trazidos ao Brasil através do escravismo.

O Brasil, país de dimensão continental, possui uma imensidão territorial que só é equiparada a imensidade de ritmos, sabores e povos. Fazemos parte de um país de miscigenação e multiculturalismo que teve origem desde os tempos da colonização portuguesa.

De acordo com o estatuto da igualdade racial, art. 2º:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

O entendimento e a abordagem sobre a diversidade nos remetem a refletir sobre diversas questões, direcionadas não só ao comportamento humano, mas aos aspectos sociais e culturais dos que se manifestam no ambiente escolar.

Por sua natureza a escola é uma instituição de reprodução social, onde por meio dela as crianças e adolescentes adquirem determinados conhecimentos relevantes para sociedade. Tendo em vista a função social da escola é fundamental evidenciar que a construção das identidades depende dos processos de socialização de ensino e aprendizagem a qual acontecem de

¹³ Mestranda em Ciências da Educação (e-mail: acgs.rn@hotmail.com)

¹⁴ Mestranda em Ciências da Educação (e-mail: faffa_alves@hotmail.com)

acordo com aspectos socioeconômicos, físicos, de gênero, sexuais e étnico-raciais dos envolvidos nos processos educativos.

Segundo Junqueira e Kadlubitsk (2014, p.13):

Ao promover o estudo e articulação de uma política da diversidade em um sistema de ensino, na realidade estamos respondendo a um percurso histórico iniciado no Brasil e na América Latina a partir da segunda década de 90, impulsionado pelas lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena e vítimas de violações aos direitos humanos.

O grau de desigualdade e a opressão nesse encontro, decorrente de uma violência pertencida ao colonialismo, que deixou marcas difíceis de superar. Tal hierarquia entre as populações de diversas origens que fazem parte do povo brasileiro manteve-se presente em todos os indicadores sociais e econômicos, por um longo período, impulsionado pela discriminação racial criada, em agravo particularmente dos grupos humanos inclusos à sociedade surgindo como escravos.

Somente no século XX começa a tornar-se dominante a visão positiva sobre a diversidade humana presente na construção do Brasil e a convicção de que o valor dos indivíduos e grupos não pode ser aferido por critério racial. Estávamos, não por acaso, no século em que o predomínio europeu, construído nos quatro séculos anteriores, passava a perder força em todo o mundo.

A nova visão a respeito do valor da diversidade racial e da importância de que indivíduos de diversa origem tenham oportunidades iguais não deixou de se expressar na organização do Estado brasileiro e em nossa legislação. A Constituição Federal de 1988 em sua redação afirma que “É dever do Estado promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Dessa forma, deve ser observado que todos são iguais perante a lei, do mesmo modo que devem ter direito a educação, e nessa perspectiva qualquer cidadão tem o direito de obter seu crescimento intelectual e humano independente de sua raça ou classe social.

Todos esses fatores refletem na importância da educação como principal ferramenta para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, a lei 10.639/03 modifica a lei 9.394/96 e estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade.

A lei 10.639/003 alterou a LDB 9.394/96:



Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.
 § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Um dos resultados mais evidente e respeitável do processo de institucionalização do tema da diversidade no campo educacional foi à criação de uma legislação específica dando obrigatoriedade as escolas das redes públicas e privadas, a adotarem em seus currículos a história da África e dos descendentes Afro-brasileiros, o que abrange a cultura negra de modo geral (Lei n. 10.639/2003), onde inclusive foi ampliada para contemplar a introdução da História Indígena e da cultura destes povos na base do currículo escolar nacional.

Na redação da Lei n. 10.639/03 fica explícito que só mediante o conhecimento da história e da cultura é possível construir a emancipação de um povo, na espera de educar seres humanos dos mais diversos grupos (negros, brancos e indígenas).

O processo educativo consiste num conjunto contínuo de situações de aprendizagem, abrangendo a assimilação de conhecimentos e hábitos, que podem partir de tudo que se aprende socialmente, englobando a escolarização em todos os seus aspectos teóricos e práticos. Esse processo é constante e dinâmico, no qual o indivíduo por meio das práticas sociais, compartilham conhecimentos e constroem intercâmbios entre si repassando valores, tradições, posicionamentos e posturas diante da vida.

A escola atualmente vive situações que fazem parte de discussões que a sociedade contemporânea encara em todas os âmbitos. Quando se examina a fundo questões como relações étnico-raciais, de gênero, cultural, socioeconômica, e de respeito às diferenças e minorias, a escola permanece, salvo algumas exceções, reproduzindo práticas excludentes do cotidiano e se negando a promover a valorização das diferenças, já que todos são diferentes em vários aspectos que vão além das condições biológicos.

Pierre Bourdieu em seus textos “A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e cultura” e “Excluídos do interior” faz uma abordagem sobre a diversidade social e cultural, evidenciando as ferramentas escolares de reprodução social e cultural e as estratégias usadas pelo sistema escolar em diferentes agentes e grupos sociais.

2. As Diversidades Sociais no Cenário Educacional

O papel escolar vem se modificando ao longo dos anos para acompanhar os avanços e as necessidades da sociedade contemporânea. No cenário atual, a escola é uma instituição onde



as expressões sociais se apresentam cotidianamente, nas relações entre alunos, educadores, família e comunidade. Em tese a escola tem como princípio fundamental a formação integral do indivíduo, bem como, prepará-lo com uma construção crítica, ética e moral, preparando-o para que possa viver e conviver em sociedade de maneira consciente e participativa. Esse é um modo de educar provendo a cidadania e a evolução social.

3. O Sistema Escolar e a Reprodução Social e Cultural

Ao iniciar o texto Bourdieu destaca: “É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “ **escola libertadora** ”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007, p.41).

Para o autor, a desigualdade ela está presente não só na sociedade, mas também se encontra inserida no sistema escolar. Tendo como exemplo a ser observado o próprio acesso ao nível superior, que ao longo do percurso escolar, uns dispõem de mais oportunidades que outros, o que torna desigual o seu ingresso em relação aos indivíduos de outras classes sociais.

A partir de análises feitas do que ocorria no interior da escola, Bourdieu chegou à conclusão que era primordial retratar as ferramentas que indicam a exclusão contínua das crianças menos favorecidas. A explicação chave para entender que nem todas as crianças progredem na trajetória escolar é dada pelo capital cultural e social.

Segundo Bourdieu, (2007, p.41- 42):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.

Nesse caso fica evidente que a herança cultural influencia e se difere conforme a sua classe social e o progresso escolar da criança. Isso pode ser observado principalmente quando a família possui pessoas instruídas e diplomadas, o que tende a contribuir para o desempenho escolar do seu filho.

O autor atribuiu que o capital cultural é a principal ferramenta para o êxito escolar e as suas diversas vivências através da herança cultural, o que torna a escola uma mera instituição



reprodutora e conservadora, uma vez que ela cobra de todos alunos o mesmo conhecimento sem considerar suas diferenças culturais, sociais e econômicas.

A partir do momento que a escola reproduz essas diferenças culturais e sociais, ela está sendo injusta, já que os alunos oriundos das classes dominantes são propensos a obter o sucesso escolar, devido o privilégio cultural e os da classe operária supostamente encontrariam obstáculos durante o percurso escolar por não dispor desse mesmo privilégio cultural, e teriam menos possibilidades de obter o êxito escolar, já que a escola selecionaria a quem possuísse maior semelhança com sua cultura.

Nota-se que a preocupação do doutrinador educacional supramencionado é no sentido de garantir o direito à educação com acesso e qualidade de ensino a todos, incluindo negros e índios. Em outras palavras, é tornar essas populações iguais a grande maioria no quesito de desenvolvimento humano e para isso a ferramenta a ser utilizada é o ensino escolar.

O direito à Educação é direito consagrado na nossa Carta Magna de 1988 e assume dimensão de Direito Social, estando entabulado no art. 6º do mencionado diploma legal com a seguinte redação:

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.

Ensina LENZA (2009, pág. 758) que:

Os direitos sociais, direitos de segunda dimensão, apresentam-se como prestações positivas a serem implementadas pelo Estado (Social de Direito) e tendem a concretizar a perspectiva de uma isonomia substancial e social na busca de melhores e adequadas condições de vida, estando, ainda, consagrados como fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1º, IV, da CF/88).

Nesse sentido, LENZA (2009) ao entender que os direitos sociais são também direitos fundamentais alerta, ainda, que os direitos sociais tem aplicação imediata, podendo, inclusive, na ausência de leis infraconstitucionais que os regulamente ser acionado o Poder Judiciário mediante ação direta de inconstitucionalidade por omissão ou ação de mandado de injunção para que seja assegurada a efetividade de tais direitos.

4. CONCLUSÕES

Observou-se em nosso estudo que o direito à educação é direito social com patamar de direito fundamental, o que se traduz em dever de prestação deste direito pelo Estado para todos de forma gratuita e sempre assegurando o desenvolvimento dos indivíduos (alunos) de forma



igual. Podendo, inclusive, ser acionado o Poder Judiciário mediante ações judiciais para fazer valer tais direitos.

Em que pese a legislação brasileira assegurar um ensino de qualidade de forma a promover o desenvolvimento intelectual e cultural de todos de forma igualitária podemos concluir através da pesquisa bibliográfica feita e que tomou por base a doutrina de Pierre Bourdieu que existe desigualdade também no sistema escolar, que muitas vezes, mais exclui o aluno do que o insere no campo social, uma vez que as oportunidades surgem de forma distinta. E isso ocorre em virtude da diferença entre capital cultural e social de cada aluno. E para que haja justiça social também dentro do ensino escolar será necessário observar as diferenças sociais, culturais e econômicas de cada aluno.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catiani (organizadores). Petrópolis: Vozes, 2007, caps. II e XI.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, **Coordenação de Edições Técnicas**, 2016.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial** [recurso eletrônico]: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 4. Edição., 1. Reimpressão. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

Colégio SESI: **práticas pedagógicas sobre a diversidade étnico-racial** / Curitiba: SESI/PR, 2014.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 13. ed. rev., atual. E ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.



AUTISMO E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Gigriola de Lima Pereira Almeida¹⁵

Pedro César Pereira de Almeida¹⁶

Maria Alice de Amorim¹⁷

Alane Carlos de Amorim¹⁸

RESUMO: No sentido de discutir e tecer ideias a respeito de um assunto determinado, o presente trabalho de pesquisa tomou por base as orientações recebidas ao longo do curso de Especialização na disciplina de Educação Especial Inclusiva, munindo-se ainda de um vasto referencial teórico ao qual se buscou acesso, sobretudo respaldando-se nas ideias de estudiosos do campo da inclusão, onde muito se prega o acesso e permanência produtiva das pessoas com Necessidade Educativas Especiais – NEE nas escolas, para tanto, o respaldo em autores como: FRÓES (2013), MENDES e GOMES (2010), dentre muitos outros que têm contribuído, sobretudo, no entendimento de como o espectro autista se desenvolve, possibilitou o entendimento acerca das limitações, assim como, viabilizou a discussão sobre as capacidades e potencialidades que os alunos detentores desta necessidade educativa especial são capazes de alcançar, frente a um trabalho psicopedagógico, clínico e diagnóstico desenvolvidos no contexto da sala de aula e da escola. Nesta ótica, o trabalho ora desenvolvido conseguiu identificar alguns entraves, assim como discutir acerca das perspectivas de desenvolvimento do aluno Autista, enquanto parte de um processo de inclusão que ora se desenha em nossas escolas. Outrora, o estudo ainda pretende caminhar no sentido de possibilitar o entendimento de como o Atendimento Educacional Especializado se desenvolve, não apenas voltando-se ao Autismo, mas as demais NEE's que podem estar sendo identificadas no interior das instituições de ensino.

Palavras-Chave: Inclusão; Autista; Capacidades; Potencialidades; Perspectivas.

1. INTRODUÇÃO

Tomando por base os pressupostos de teóricos que se detém ao campo educativo, mais especificamente debruçando-se sob o estudo do Autismo e os processos de inclusão deste nas escolas, inicia-se o presente estudo favorecendo uma discussão acerca do que é o autismo e como esta NEE foi descoberta e as primeiras formas como foi tratada pela sociedade. Em seguida, são tecidas retomada históricas a fim de evidenciar os modos como o aluno autista adentrou o universo escolar, revelando posicionamentos e técnicas de ensino excludentes.

Posteriormente, são apresentadas as mudanças no decorrer dos tempos que viabilizaram a entrada efetiva da criança autista no sistema de ensino, desde as normatizações previstas em lei até a formulação de propostas curriculares e pedagógicas específicas para o ensino inclusivo de estudantes autistas. Após a efetivação das leis que asseguram o ensino de alunos autistas, possibilita-se uma reflexão acerca de como o professor recebeu estes alunos inicialmente, de que modos ele se comportou e/ou se equivocou até perceber a necessidade de uma formação

¹⁵ Graduada em Pedagogia pela UEPB e Especialista em Psicologia Clínica Institucional e Hospitalar – CECAP gigriola.gi@hotmail.com

¹⁶ Especialista em Educação Física Escolar /UEPB e Mestrando em Ciência da Educação

¹⁷ Especialista em Psicopedagogia / CESAC e Mestrando em Ciência da Educação

¹⁸ Especialista em Psicopedagogia Institucional/ IESMIG e Mestrando em Ciência da Educação

que garanta o trabalho pedagógico dos profissionais não só com o autismo, mas como outras inúmeras NEE presentes no interior da escola.

O presente estudo percorre linhas de estudo de modo a chegar na atual forma como o ensino voltado para a inclusão do aluno autista ocorre nas escolas, revelando assim os desafios para o futuro, de modo que se possa de alguma forma ajudar a muitos profissionais, principalmente professores, a entender melhor esta especificidade e adquirir novos saberes rumo a efetiva inclusão dos alunos autistas na escola regular.

No contexto da educação atual, o olhar para a inclusão está fundamentado nos princípios que norteiam a Educação Especial Inclusiva, onde, não apenas visa-se incluir os alunos com necessidades educativas especiais na escola, pois, quando apenas se inclui pode, de alguma forma estar-se excluindo, tendo em vista que o fato do aluno estar inserido no sistema de ensino não pode ser considerado ‘inclusão’ no sentido mais amplo da palavra, visto que se faz necessário, para além disso, que seus direitos, limitações e particularidades estejam sendo respeitados à luz do que se exige frente a necessidade educativa de cada um destes estudantes ‘incluídos’. Sob esta perspectiva, e, com base nos estudos realizados, vê-se que a Educação Especial Inclusiva vai muito além do incluir e sim, abrange uma série de fatores ligados ao acesso, permanência, transporte, locomoção dentro e fora da escola, alimentação, atendimento especializado, recursos multifuncionais disponibilizados, profissionais devidamente capacitados, dentre uma série de outros instrumentos necessários à verdadeira inclusão.

Nesta ótica, munindo-se de um vasto referencial teórico-metodológico, sobretudo nas considerações postuladas por como: MESIBOV; SHEA (2007), MENDES (2010), SASSAKI (2007), dentre outros, observou-se acerca do autismo, partindo do entendimento do que seja o problema, as dificuldades e limitações que este exige, assim como discutindo possibilidades e caminhos até então construindo e/ou pensados para aproximar e fortalecer os processos de inclusão do aluno autista na escola. Somando-se as ideais anteriormente mencionadas, o estudo possibilita fomentar a discussão acerca das reais deficiências e potencialidades do campo educativo no que concerne aos processos de inclusão na atualidade, voltando-se em especial ao autismo de uma maneira ampla, possibilitando a compreensão acerca desta deficiência, ampliando o entendimento sobre a mesma, não apenas no âmbito da pesquisa que ora se desenvolve, mas, também, para todos aqueles que venham a ter acesso ao presente estudo, consolidado como um rico instrumento de investigação, constatação e construção de saberes.



2. ENTENDENDO O AUTISMO E REFLETINDO ACERCA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS

O desafio de incluir o aluno autista na escola remete a inúmeros questionamentos e proposições que só podem ser desvendados por meio da investigação sobre este tipo de Necessidade Educativa Especial – NEE, de maneira que se possa entender, desde sua essência, assim como viabilize a reflexão acerca da própria descoberta do autismo na área médica, repensando como as crianças autistas eram vistas e educadas em diferentes períodos da história, para que só então se possa formar bases sólidas de discussão, e, deste modo, de maneira mais clara e eficiente, possa-se de fato, entender a temática da inclusão, e em especial, do aluno autista no interior da escola.

Nesta perspectiva, o presente instrumento de pesquisa assume como objeto de estudo averiguar por meio de uma revisão bibliográfica os caminhos pelos quais o aluno autista percorreu até chegar a escola, discutindo os processos de inclusão, exclusão e permanência deste tipo de público com NEE em particular, uma vez que as Necessidades Educativas Especiais residem num vasto universo de limitações, entendimentos e potencialidades.

Atualmente, o aluno autista, assim como qualquer outro aluno com NEE, já não é considerado como aberração, como era visto culturalmente, visto que a sociedade pouco ou nada sabia sobre as deficiências, suas diferenciações, assim como não tinha conhecimento das particularidades e necessidades que estes alunos demandam, deste modo, a tendência era associar quase todas as especialidades como transtorno mental. Mas, a evolução da medicina e das pesquisas científicas foi significativa para que o autista passasse a ser entendido como uma criança/pessoa com desvios de atenção, mas que, ao contrário do que se pensava, este é capaz de aprender, descoberta contrária ao que, equivocadamente, foi visto por muito tempo por alguns profissionais que, ao se deparar inicialmente com o autista em seu trabalho pedagógico assim não o consideravam. Entretanto, os estudos possibilitaram o entendimento de que o estado mental do autista não é fixo nem muito menos irreversível, mas como algo que pode ser aos poucos, moldado de maneira que estas pessoas adquiram a capacidade de conviver harmonicamente em sociedade, desfrutando não só da escola como local de inclusão na sociedade tida como normal, mas na instituição de ensino como porta de entrada para a efetiva inclusão do autista na sociedade e em tudo que ela oferece, tal como o universo do trabalho e das inter-relações sociais, nas quais o autista também faz parte.



Inicialmente utilizado por Beuler, o termo autismo está diretamente ligado aos sintomas cujo estudioso havia sistematizado para unir esquizofrenia e psicose, neste caso, o autismo era usado para definir um tipo de “dissociação psíquica” onde a emoção predomina sob a realidade. Neste contexto, o autismo foi o termo médico utilizado inicialmente para tecer ligações do autismo a outros ramos de estudo da mente humana, ou seja, outras disfunções do cérebro humano. Foi neste momento que a nomenclatura, “Autista” passou a ser utilizada por muitos estudiosos, mesmo que equivocadamente associado a outros distúrbios psíquicos, isto se deu por volta de 1911 quando Beuler (Psiquiatra Suíço) buscou uma forma de explicar as dificuldades e impossibilidades de comunicação por pacientes “autistas”. (BEULER *Apud* CUNHA, 2012, p. 20).

Sabe-se, conforme estudos realizados por diferentes profissionais, sobretudo, voltando-se as ideias de BEULER, citadas por CUNHA (2012), onde se constata que o autismo não pode ser causado, apenas, por fatores emocionais e psicológicos, necessariamente, pois, são inúmeras as possibilidades que podem estar ocasionando esta peculiaridade na formação humana e, que, uma vez diagnosticada, o trabalho de inclusão de imediato deve ser iniciado para que o autista possa, desde cedo, participar do universo das relações sociais de maneira que o mesmo consiga desenvolver-se o mais próximo possível das outras crianças tidas como normais, uma vez que, portar esta peculiaridade educativa não pode ser empecilho para a ascensão social e escolar do autista.

Somente nas últimas décadas é que se passou a descobrir de maneira mais exitosa a respeito dos problemas relacionados à mente humana, talvez por esse motivo, até poucas décadas atrás, as pessoas com deficiência eram totalmente discriminadas e excluídas pela sociedade, não eram aceitas nem mesmo no ceio das famílias, por isso, o avanço nas pesquisas até a organização das informações dos estudiosos demoraram tantas décadas para que suas conclusões pudessem auxiliar na modificação do pensamento e na postura da sociedade. Entretanto, estas definições foram simplesmente para que o processo de inclusão das pessoas com Necessidades Educativas Especiais adquirisse o patamar no qual se encontra atualmente.

A reflexão acerca das transformações e descobertas na área do autismo mais especificamente, permite o entendimento de que, somente na década de 70, o autismo passou a ser visto como sendo um distúrbio cognitivo, passando a ser entendido como um transtorno do desenvolvimento humano que envolve diferentes déficits cognitivos que se originam de algum tipo de disfunção cerebral, e até hoje, mesmo com tantos anos de estudos e revelações que nos aproximam cada vez mais da essência do problema nos permitindo compreender melhor esta peculiaridade, grande parte dos educadores pouco ainda conhecem sobre o ‘problema’, portanto,

como parte do presente estudo bibliográfico, sente-se a necessidade de desvendar um pouco mais acerca de como acontece a inclusão da pessoa com este tipo de “deficiência” no interior de nossas escolas, possibilitando-se um reflexão mais sistemáticas acerca do papel de cada profissional na escola para a efetivação de uma educação mais produtiva e igualitária.

Diante do despreparo do professor, está a sua própria necessidade de adaptação à nova realidade prática que lhes impõe e, neste momento, o mesmo segue na busca de Formação em Serviço por meio da participação em Cursos de Formação Continuada, que não se restringe apenas na área de NEE, mas em diversas áreas nas quais o professor necessita capacitar-se para aprender a lidar com as diferenças, revogando seus novos aprendizados em saberes que aplicados a sua prática pedagógica auxiliarão no trabalho com o aluno autista nas salas regulares de ensino.

3. DESAFIOS DO ATENDIEMNTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

Na escola atual, o processo de formalização da inclusão já é uma realidade, nos últimos anos a população tem se conscientizado cada vez mais de que é preciso abrir as portas da escola para a diversidade, tendo em vista que as pessoas com NEE fazem parte de um contexto que compreende o todo e com isso o professor necessita capacitar-se de modo a possibilitar a reformulação de sua prática pedagógica, para que possam traçar novos caminhos rumo ao desenvolvimento de um novo programa de educação que parte do individual, mas que reconheça a importância do coletivo para a focalização dos problemas específicos de cada criança.

Para Mesibov & Shea (2007) o autismo pode ser comparado a uma cultura, já que afeta a alimentação, as preferências no vestiário, as opções de lazer, como as pessoas entendem o seu mundo e a forma como se comunicam. Esta cultura seria limitada no que concerne a abstração pois, segundo os autores, em si tratando do autista:

Cada palavra significa apenas uma coisa; elas não têm conotações adicionais ou associações subjacentes. Um exemplo deste fato é um jovem de 15 anos com um QI mediano que quando lhe foi perguntado sobre o significado da frase “o pássaro que chega mais cedo pega a minhoca”, respondeu que “se o pássaro levanta pela manhã bem cedo, ele pode pegar uma minhoca se a ver e se ele a pegar, ele pode comê-la logo, e então ele continua e pode procurar outra minhoca”. De forma similar, quando foi feita a pergunta sobre o significado da frase “não chore sobre o leite derramado”, ele respondeu, “se você derramar o seu leite você não deveria chorar sobre ele, mas você deveria pegar um pano, deveria passar sobre o leite e depois limpar o pano e depois ir pegar mais leite” (MESIBOV; SHEA, 2007, p. 183)



Segundo estes autores o professor de um aluno com autismo deve se aproximar funcionalmente de um intérprete transcultural: alguém que entende ambas culturas e é capaz de traduzir as expectativas e procedimentos de um ambiente não-autístico para o aluno com autismo.

No caso do aluno autista, o professor deve buscar apoio técnico e pedagógico que possa o subsidiar no planejamento e execução de suas aulas, uma vez que, com outros diferentes tipos de deficiência, o professor poderá estar focalizando atividades que permitam o desenvolvimento físico, a coordenação motora, dentre muitos outros aspectos, já com o autista em especial, faz-se necessário, para além disto, um trabalho voltado para a transversalidade, com enfoque na coletividade, pois o aluno com esta particularidade exige um cuidado com as relações coletivas, que podem dificultar sua aproximação com os colegas, por exemplo, tendo em vista que os seus déficits estão altamente ligados a desvios de atenção e raciocínio o que dificulta muitas vezes sua aprendizagem e seu relacionamento com as demais crianças.

A chegada do aluno autista na escola de Educação Infantil foi um grande progresso advindo de um histórico de lutas e conquistas, portanto, os esforços dos profissionais da educação em preparar a escola e seus profissionais para receber este público com qualidade faz-se necessário, além disso, o debate acerca da Educação Especial muitas vezes desconstrói conquistas ou reconstrói crenças direcionando o professor a caminhos pautados na busca pela reestruturação da docência, este processo de mudança que enfrenta na introdução não só do aluno autista como dos demais portadores de NEE, como reforça o pensamento de Mendes (2010, p.15) onde o mesmo diz que: “Muitas das iniciativas atualmente contempladas nos princípios da educação inclusiva surgiram nos países desenvolvidos a partir da década de 60, então sob a denominação da filosofia de integração”.

Nas considerações tecidas pode-se perceber que o processo que ora adentra nossas escolas já se arrasta há décadas e trata de um profundo amadurecimento de cultural e adaptação da própria sociedade às deficiências, uma vez que esta carrega tamanho preconceito historicamente enraizado nas pessoas das diferentes classes. Isto reforça o pensamento de Sasaki (1999 apud FRÓES, 2007, P. 71) ao conceituar inclusão como:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.



Em contraponto às mudanças da sociedade, o mérito não recai apenas sob as pessoas e seu desejo de adaptação e mudança, pois, sabemos quantas lutas foram travadas, determinações e regras estabelecidas pelas próprias pessoas com deficiência, suas famílias, assim como estudiosos e interessados pela causa para que confrontasse o modelo social até então vigente, quebrando paradigmas e tecendo novos caminhos, estes que apenas chegaram às escolas, décadas depois, e que a passos lentos vem sendo moldado ao ensino.

4. METODOLOGIA

Tendo como ponto de partida a revisão bibliográfica de obras consultadas, pretende-se por meio do estudo desenvolvido incitar a reflexão a respeito do Atendimento Educacional Especializado de um modo mais amplo e, posteriormente, revelar como este tipo de serviço se desenvolve na escola em relação ao autismo. Para tanto, assume-se como objetivo encontrar respostas satisfatórias sobre o tema pesquisado, de modo a realizar uma pesquisa de campo que possa constatar ou não aspectos importantes da educação inclusiva voltada para o autista, considerando suas particularidades e de uma maneira ampla refletir acerca do Atendimento Educacional Especializado.

Para auxiliar no trabalho de pesquisa, além de recorrer ao referencial bibliográfico, serão formuladas entrevistas direcionadas a Professores, Alunos e Equipe Gestora e Pedagógica das Escolas Estaduais e Municipais do município de Patu-RN, visando contatar possíveis casos de autismo na instituição e, caso contrário, buscar informações quanto ao preparo dos professores para receber alunos com este tipo de Necessidade Educativa Especial na instituição supracitada.

Tomando por base o pressuposto de que o aluno autista faz parte de um tipo de clientela que exige um diagnóstico de aprendizagem mais sensibilizado, apresenta-se nas observações proferidas que esta necessidade é realmente existente, na Educação Infantil, pois, o trabalho dos professores que se dispuseram a liberar o acesso as suas aulas para análises e observações possibilitou o entendimento de que os mesmos atuam pedagogicamente munidos de atividades e sequencias de treinamento que envolvem fala e valorização da linguagem, assim como valorização da contação de histórias pelos próprios estudantes para que os alunos com necessidade especiais possam sentir-se mais a vontade em sua relação com os colegas até que sua aproximação com o professor e por fim com o coletivo sejam solidificadas.

O trabalho a ser desenvolvido, caminhará no sentido de encontrar informações acerca do acesso do aluno autista à escola, como ocorre seu ensino aprendizagem, quais as principais dificuldades que permeiam seus processos de aprendizagem, dentre outras informações que



venham a surgir ao longo do desenvolvimento da pesquisa, deste modo é que se poderá encontrar possíveis soluções para o problema em estudo, pois, munido-se destas informações é que se buscará discutir possibilidades e constatar desafios afim de contribuir para o processo de inclusão.

5. RESULTADOS

Por meio do estudo desenvolvido, possibilitou-se chegar a informações e consolidar saberes no intuito de auxiliar no entendimento de como ocorre o processo de inclusão do aluno autista na escola, possibilitando o reconhecimento dos fatores que limitam e favorecem tal processo. Nesta ótica, pode-se dizer que, munido-se de um vasto referencial teórico ao qual recorreremos, conseguiu-se fomentar a análise e discussão a respeito do conceito de autismo enquanto Necessidade Educativa Especial – NEE de maneira a viabilizar o entendimento a respeito dos aspectos que envolvem os processos de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no interior da escola.

Neta perspectiva, foram discutidas opiniões, proposições e análises científicas no que tange o processo de inclusão do aluno autista no contexto da educação atual, viabilizando a compreensão acerca das possibilidades e limitações do trabalho pedagógico voltado para o Atendimento Educacional Especializado – AEE e ainda, fomentando o debate acerca das particularidades e potencialidades do aluno autista, viabilizando a consolidação de mecanismos teórico-metodológicos destinados a sua inclusão com produtividade no campo educativo. Deste modo, pode-se dizer que, a partir do estudo ora desenvolvido, consegue-se incitar a reflexão acerca dos processos de inclusão que permeiam a escola, discutindo possibilidades e evidenciando desafios para a inclusão.

6. REFERÊNCIAS

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012;

FRÓES, Maria A. V. **As produções acadêmicas em educação especial**: uma análise de discurso. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: http://www.bdt.d.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=53. Acesso em 10 de setembro de 2016;

MENDES, Enicéia Gonçalves. GOMES, Camila Graciella Santos. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Rev. Bras. Educ.



Espec. Vol.16, Nº. 3 Marília Sept. Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005 Acesso em: 07 de outubro de 2016;

MESIBOV, G. B., & SHEA, V. (15 de maio de 2007). **A cultura do autismo**. (M. d. Vatayuk, Trad.).



A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Brinquedos, diversão e aprendizagem

Ana Lúcia Oliveira de Lima¹⁹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo verificar a contribuição da brinquedoteca na alfabetização na sala contribuindo de forma interativa e qualitativa para mediar o aprendizado da criança uma interação com ela mesma. Os objetivos dessa pesquisa se resumem em refletir sobre as contribuições da brinquedoteca na alfabetização de crianças, descobrir como é possível alfabetizar através do lúdico e como suas dimensões trazem mais significados para a aprendizagem. Para fundamentação teórica fez-se necessário buscar autores que tratam do assunto dessa pesquisa, tais como: Kishimoto, Piaget, Fantin, Vygotsky entre outros que irão contribuir para nossa pesquisa. Concluiu-se que um dos instrumentos que o professor pode utilizar para ser o mediador deste processo é o projeto ministrado. Onde as brincadeiras e brinquedoteca se encaixem perfeitamente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeiras; Alfabetização; Brinquedoteca.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da relevância da brinquedoteca na educação infantil, de maneira que sua relevância e presença ativa no desenvolvimento infantil é notável e indispensável, na prática da educação infantil. Vygotsky (1984, p. 22) afirma que, “se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.” Quando uma criança brinca está transportando para este momento a vivência do aprendizado adquirido.

Possibilitando variadas maneiras de interagir na sala de aula, trazendo dinâmicas utilizadas nas brincadeiras e na brinquedoteca como meios de direcionar com mais naturalidade o conteúdo, os professores terão um leque maior de possibilidades para conduzir atividades que além de estimular o raciocínio e a curiosidade, possibilitarão aos alunos que exponham suas ideias sobre os assuntos apresentados em sala.

Destaca-se que não se trata, simplesmente, de dar jogo por jogo ou brincadeira por brincadeira, pois tornaria sem sentido e sem significado para o aluno. É importante caracterizar a intenção pedagógica mostrada pelo professor.

Por outro lado, percebe-se que o ensino nas escolas está sempre do mesmo jeito, ou seja: o professor explica no quadro, fala seus argumentos, dá trabalhos, direciona tarefa, trabalhos em folhas de papel pardo, desenhos, conversas, pinturas, para que o aluno adquira o

¹⁹Mestranda em Ciências da Educação (INEP); Pós-Graduada em Educação Infantil (FIP); Pós-Graduada em Inclusão (UNINTA). E-mail: analucia_olima@hotmail.com.



conhecimento dado por ele. No entanto, apesar de todo o esforço, esses recursos não propiciam o aprendizado, pois alguns precisam de mais conteúdo, mais atenção, mais outras coisas. É aí que entram a brinquedoteca, no sentido de criar novas possibilidades de aprendizagens para as crianças. A partir dessas considerações iniciais, o objetivo é apresentar e discutir questões que justificam a presença da brinquedoteca na educação infantil, de forma interativa e qualitativa, para mediar o aprendizado do aluno no processo de alfabetização.

2. DEFINIÇÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Jogos são definidos por Lopes (2000) como uma forma de interação com meio. A autora afirma que “através do brincar a criança interage com o meio, conhecendo-o e manifestando sua criatividade, inteligência, habilidade e imaginação. Esses aspectos manifestos pela criança durante a brincadeira, além de ser necessário para um bom desenvolvimento, a conduz durante toda a vida. Sendo assim, a brincadeira deve ser vivenciada da melhor forma possível”.

Os conceitos nos mostram que brincar e jogar possibilita às crianças experimentar vários tipos de vivências. Isso acontece desde cedo, pois quando o bebê nasce ele já começa a ter contato com a brincadeira, quando a mãe conversa com ele, brinca de esconde-esconde (o pezinho, onde está a mamãe...), com bichinhos de borracha, chocalhos, pegando a mãozinha para balançar, tocar, o aviãozinho na hora das refeições, carrinho (onde faz expressões faciais para ilustrar sua fala), na hora do banho, no dia a dia, em vários lugares (LEONTIEV, 2014).

Toda esta vivência do bebê faz com que os pequenos, desde cedo, aprendam através das brincadeiras, a se situar na vida, no cotidiano do qual ele agora faz parte. Comer, sentar, identificar as partes do seu corpo, provar alimentos e diferenciar gostos, pronunciar as primeiras palavras, conhecer e identificar seus parentes mais queridos são descobertas que ocorrem através das brincadeiras e jogos interativos entre os pequenos e sua família, os quais podem e devem continuar, também, no cotidiano escolar (LEONTIEV, 2014).

3. BRINQUEDOTECA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo Vygotsky (1984, p. 117)

Durante seu processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas. Inicialmente usaram em relação a ela. Isso ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio no sistema de comportamento social, refratados através de seu ambiente humano, que a auxilia a entender seus objetivos.



Cada vez mais reconhecidas como fonte de benefícios para as crianças, as brincadeiras e jogos vem recebendo a valorização de pais e educadores. Algumas escolas já estão incluindo nos seus projetos as atividades lúdicas, que auxiliam o professor a dar uma aula mais interativa e dinâmica, onde o aluno além brincar e jogar, está assimilando conteúdos, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, coordenação motora, afetividade, interação social, raciocínio, sagacidade, agilidade.

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 1993, p. 83).

Mas precisamos ver se realmente os jogos e brincadeiras estão realmente fazendo parte dos projetos políticos e pedagógicos (PPP) das escolas. Já foi falado neste artigo que o professor que se utiliza deste recurso tende a proporcionar experiências mais significativas para seus alunos.

Não precisamos ir muito longe, nas faculdades de pedagogia, o tema dos jogos e brincadeiras é apresentado de maneira superficial aos novos professores. As matérias pedagógicas deveriam dar mais ênfase sobre como as brincadeiras e os jogos podem tornar o cotidiano escolar das crianças mais interativo e diversificado quanto à maneira de ministrar os conteúdos estabelecidos pelo PPP?

Por outro lado, a falta de informação ou capacitação é fator divergente neste caso, pois cabe também aos professores estarem buscando sempre novas teorias, técnicas, autores, que contribuam para seu aperfeiçoamento pedagógico e escolar.

Como mostra o texto de Fantin (2000, p. 81):

Recentemente, houve uma tendência muito grande da pré-escola brasileira de trabalhar com crianças através da utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização com fim em si mesmo, descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças. Assim, a maioria das escolas apropria-se da atividade lúdica da criança restringindo-a a exercícios preparatórios de discriminação através do uso de brinquedos.

Tais práticas pedagógicas apoiam-se em materiais lúdicos e brinquedos, considerando-os como atividades infantis por excelência capazes de ensinar às crianças os conteúdos programáticos estabelecidos.



Cabe ao professor tomar o cuidado de não ser o detentor do controle sobre a brincadeira e o jogo que ele proporciona aos alunos. Ele é apenas o mediador, o facilitador desta atividade interativa com seu aluno.

O que se vê com frequência é muitos tipos prontos de guias práticos de brincadeiras e jogos para o professor utilizar em sala. Ele, de fato, se utiliza deles, mas esquecem de que muitas brincadeiras e jogos do passado e das crianças podem contribuir e muito para o aprendizado em sala de aula. Projetos muitos interessantes podem ser desenvolvidos.

Kishimoto (2000, p.18) relata:

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representação é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que no cotidiano, a natureza e as construções humanas [...]. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Mostrar a importância de considerar o que a criança tem a oferecer. Ela deve ser ouvida com interesse pelo professor e considerada na hora da escolha da brincadeira ou jogo, mas sem fugir do objetivo a se cumprir, pois cabe ao professor direcionar este momento de aprendizagem.

Essa nova tendência, se é que podemos chamar assim, está tornando a aprendizagem dos alunos em sala, muito mais interativa. Isso vem acontecendo muito mais na educação infantil, onde o lúdico está mais presente e os professores tem que trabalhar de forma mais lúdica, pois percebem que os conteúdos programados são melhor absorvidos pelos pequenos e que a criança brinca e aprende de forma mais prazerosa. Um exemplo disto é a apresentação dos números, que se dá de várias formas, através de histórias, quebra-cabeça, boliche, amarelinha, dominó, entre outros. E este conteúdo é bem assimilado por nossos pequenos. Trabalhar o nome, com bingo das letras, montarem equipes para agrupar os que começam com a letra que o professor indicar, jogar futebol das letras, jogo do advinha, memória, enfim uma infinidade de possibilidade para trabalhar os conteúdos propostos pelos programas curriculares.

Estudos e pesquisas (GUSSO; SCHUARTZ, 2005) têm comprovado a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo, e social.

Atividade lúdica é toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem a pratica. São lúdicas as atividades que propiciam a experiência



completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento (DALLABONA; MENDES, 2012).

A criança, no decorrer de seu desenvolvimento, vai se expressando, assimilando conhecimentos e construindo a sua realidade, ao praticar atividades lúdicas. Nestes mesmos momentos, se dá o espelhamento de suas experiências, alterando a sua realidade, de acordo com seus gostos e interesses.

Na Educação Infantil, podemos verificar a influência positiva das atividades lúdicas através de um ambiente aconchegante, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o desenvolvimento e crescimento das crianças (DALLABONA; MENDES, 2004).

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, socioafetiva e intelectual. É nessa fase que se deve adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas na escola, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências (DALLABONA; MENDES, 2004).

Todas as instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, devem promover o seu desenvolvimento integral, ampliando suas experiências e conhecimentos, de forma a estimular o interesse pela dinâmica da vida social e contribuir para que sua integração e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. As instituições infantis precisam ser acolhedoras, atraentes, estimuladoras, acessíveis às crianças e ainda oferecer condições de atendimento às famílias, possibilitando a realização de ações socioeducativa (DALLABONA; MENDES, 2004).

As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada e o porquê de sua realização. Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer. Na educação infantil, por meio das atividades lúdicas a criança brinca, joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. As atividades lúdicas podem ser consideradas, tarefas do dia-a-dia na educação infantil.

Segundo Schwartz (2002), a criança é auto motivada para qualquer prática, principalmente a lúdica, sendo que tendem a notar a importância de atividades para o seu



desenvolvimento, assim sendo, favorece a procura pelo retorno e pela manutenção de determinadas atividades.

Sendo assim, toda a atividade lúdica pode ser aplicada em diversas faixas etárias, mas pode sofrer intervenção em sua metodologia de aplicação, na organização e no decorrer de suas estratégias, de acordo com as necessidades de cada faixa etária. As atividades lúdicas têm capacidade sobre a criança de gerar desenvolvimento de várias habilidades, proporcionando a criança divertimento, prazer, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorrealização.

Dessa maneira, o educador deverá propiciar a exploração da curiosidade infantil, incentivando o desenvolvimento da criatividade, das diferentes formas de linguagem, do senso crítico e de progressiva autonomia. Como também ser ativo quanto às crianças, criativo e interessado em ajudá-las a crescerem e serem felizes, fazendo das atividades lúdicas na educação Infantil excelentes instrumentos facilitadores do ensino-aprendizagem.

4. ASPECTOS DA BRINQUEDOTECA

Ao término dos anos de 1990, aflorou a definição de Objetos de Aprendizagem (OA), sendo ininterrupta sua expansão para fins educacionais. Tal termo designa os materiais, de natureza didática, projetados para respaldar a aprendizagem e o ensino, sendo diversas as definições apresentadas para os concernidos objetos. Neste contexto, tem-se os blocos de Lego, com vistas a promover a associação de combinações de utilizações diversas de determinado OA, segundo as demandas do indivíduo que se encontra em processo de aprendizagem.

Assim, tem-se que os OA podem ser empregados através de combinações diversas, permitindo-se a disponibilização de unidades de aprendizagem que possibilitem a diversificação de acordo com as demandas do educando.

Segundo Negreiros (2010), os objetos de aprendizagem consistem em uma nova maneira de promover-se a instrução, com base em computadores desenvolvidos sobre padrões de orientação e objetos da ciência da computação, tornando possível que os projetistas instrucionais elaborem compostos de instrução reutilizáveis em cenários diversos do ensino e da aprendizagem.

A construção e o projeto de OA necessitam de um emprego demasiadamente amplo de propriedades multidisciplinares, sendo necessário um cuidadoso planejamento, com metodologia recrudescida, com vistas a construir-se o OA. Demanda-se o conhecimento da temática a qual almeja-se abordar, a determinação da temática pedagógica que lastreará a sua criação e o

seu emprego, faz-se necessário ter habilidades para a utilização de mecanismos autorais para a elaboração do OA e, por fim, é necessária a implementação coerente dos princípios do projeto educacional (NEGREIROS, 2010).

Geralmente, os educandos não possuem habilidades para promover a ordenação de planejamentos de resolução de problemas, procedimentos de cálculo mental, concentração e atenção, de maneira que a utilização dos OA promovem a utilização e o desenvolvimento da dedução, observação, tentativa e raciocínio lógico, ocorrendo a intensificação da atenção dos educadores, trazendo prejuízos para a transposição do conteúdo programático (NEGREIROS, 2010).

Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar a relevância dos Objetos de Aprendizagem para o lúdico, na educação infantil. Os objetivos específicos são apresentar a importância do lúdico na educação infantil, discorrer a respeito da teoria do brinquedo, segundo Piaget (1978), apresentar a relevância da utilização dos Objetos de Aprendizagem na brinquedoteca.

Os Objetos de Aprendizagem (OA) são caracterizados como recursos capazes de promover a facilitação da compreensão dos conceitos lógicos, matemáticos etc, com grande relevância na educação infantil. Tem-se que o OA reutilizável é aquele que é empregado em contextos diversos, possibilitando que a criança realize as atividades apresentadas e seja possível avaliar-se a aquisição de determinado conteúdo, considerando-se a ação catalisadora do OA para a educação, sendo possível realizar diversas atividades, reutilizando-se o mesmo objeto MATHIAS et al. (2009).

De acordo com Francheschini e Gonçalves (2010), a metodologia Lego desenvolveu-se em quatro etapas, abrangendo o professor e os alunos, quais sejam: 1) contextualização com determinado tema; b) desenvolvimento da montagem; c) análise (apresentada pelos alunos); d) continuação (resolução de determinada situação-problema determinada pela atividade).

Com vistas a atender a demanda educacional brasileira, a MCassab, organização responsável pela distribuição dos kits Lego e Lego Education, apresentou ao mercado as linhas de robótica Lego Education e Mindstorms, visando a promoção da expansão do produto, com ênfase na educação básica, de forma que das 200 mil instituições de ensino básico existentes no Brasil, a empresa encontra-se presente em, aproximadamente, 4 mil escolas, relatam Francheschini e Gonçalves (2010).

A montagem dos kits de Lego se dá de acordo com as características da instituição de ensino (segmentos, porte e quantidade de educandos), com investimentos variáveis, podendo

atingir até 200 mil reais. No âmbito da educação básica, há 20 tipos de kits de lego education, aplicáveis entre crianças com idades entre três e cinco anos, tornando possível o desenvolvimento social, emocional, da coordenação motora e da socialização, com grande respaldo para o desenvolvimento da linguagem e da representação (FRANCHESCHINI; GONÇALVES, 2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se como fator de grande interesse a inserção do uso do Lego na brinquedoteca, tendo em vista que tal ambiente se trata de um local destinado à prática do brincar, sendo essencial para o desenvolvimento da criança nos âmbitos escolar e social, consistindo em um parâmetro de aprendizagem não contemplado pela sala de aula.

Neste sentido, é necessário que a brinquedoteca seja usada para o desenvolvimento da criança por vias de jogos, brincadeiras, estímulos motores, raciocínio lógico e oficinas, visando-se à promoção do aprimoramento físico, social, psicológico e mental das crianças; todavia, resalta-se que não devem ocorrer procedimentos indutivos ou colaborativos, visto que haverá maior contribuição da criança quando esta torna-se relaxada e brinca espontaneamente.

As brinquedotecas são importantes no que diz respeito à disponibilização de um ambiente de prazer e harmonia para as crianças, devendo tal espaço ser utilizado em favorecimento das brincadeiras, estimulando-se a livre manifestação e o desempenho das habilidades do indivíduo.

As brinquedotecas são tidas tais quais espaços de diversão cultural e social, sendo responsáveis por transmitir a cultura das crianças e impulsionar a elaboração de representações comuns da fase infantil, a integração e a socialização.

A adequação do espaço físico é de grande relevância para a brinquedoteca, sendo importante considerar as particularidades do desenvolvimento infantil. Assim, as brincadeiras e os jogos deverão estar ao alcance das crianças, visando-se ao estímulo destas à brincadeira. Ressalta-se que é possível existir uma brinquedoteca sem brinquedos, contanto que surjam estímulos diversos.

Demonstra-se, assim, a importância da brinquedoteca e, conseqüentemente, do lúdico para o desenvolvimento da criança. A brinquedoteca consiste em um instrumento auxiliar à aprendizagem, haja vista que estimula a compreensão das brincadeiras e dos jogos, ensinando e inserindo a criança nos atributos necessários ao seu desenvolvimento intelectual e social.



O uso da brinquedoteca promove ao ambiente escolar uma harmonia entre o fazer pedagógico e a aprendizagem infantil, pois organiza o processo de ensino e aprendizagem em uma rotina mais prazerosa, proveitosa e significativa para a criança.

Constatou-se que brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver. Concluiu-se que o Lego é uma ferramenta de grande relevância no desenvolvimento infantil, com ênfase para o raciocínio lógico, linguístico e matemático, sendo necessário que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos por meio da brincadeira e do jogo, a fim de que estes possam ser reelaborados de forma rica e prazerosa.

6. REFERÊNCIAS

- DALLABONA, S. R.; MENDES S. M. S. O lúdico na educação infantil. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Santa Catarina, v. 1, n.4, 107-112, jan./mar. 2004.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FRANCHESCHINI, H. A. & GONÇALVES, M. A. **Modelo e metodologia LEGO – Educação para a Vida**, 1ª Ed., Curitiba. 2010.
- GUSSO, Sandra de Fátima Krüger; SCHUARTZ, Maria Antonia. **A criança e o lúdico: a importância do “brincar”**. V EDUCERE - PUCPR – III Congresso Nacional da Área da Educação. p. 236-248. Curitiba, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2014. p.119
- LOPES, M. G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MATHIAS, C. V.; VASCONCELOS, J. F. N.; FAGAN, S. B. Objetos de aprendizagem na educação infantil. CINTED-UFRGS. **Rev. Novas Tecnologias na Educação**. UFRGS. 2009.
- MONTEIRO, R.F. **Jogos dramáticos**. São Paulo: McGraw-hill do Brasil, 1978.
- NEGREIROS, Bruna F. de. Os Objetos de Aprendizagem como referência para o desenvolvimento de Projetos de Trabalho. **Rev. Grad. PUCRS**. v.3. n.1 Santa Catarina. 2010.
- PIAGET. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/pedagogia/Jean-piaget>>. Acesso em 1976.
- SCHWARTZ, G. M. Emoção, aventura e risco - a dinâmica metafórica dos novos estilos. In: Burgos, M.S.; Pinto, L.M.S. (Org.). **Lazer e estilo de vida**. 01 ed. Santa Cruz do Sul, 2002, p.139-168.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1984.



EDUCAÇÃO: UMA VISÃO SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO

Aurilene Costa de Andrade²⁰

Aurineide costa de Andrade Diógenes²¹

José Nirivan Batista Diógenes²²

RESUMO: Ao falarmos de avaliação logo vem em nossa mente algo que deve ser feito para saber se estamos aptos ou não para determinado assunto. Em todas as áreas da nossa vida somos avaliados, ao recebermos um elogio ou crítica de determinada pessoa ou grupo social denota que fomos avaliados baseados em algum critério, podemos até nem saber quais foram utilizados, mas sabemos que os objetivos para aquele assunto foi ou não alcançado. Na área educacional, a avaliação tem como objetivo identificar se o conteúdo passado houve assimilação ou não, isto é, a avaliação serve para “medir” o aprendizado do aluno de forma individual baseado em uma prova escrita. Os professores jogam seus conhecimentos sobre determinado conteúdo para os alunos e estes esperam que a turma o compreenda, para saber se determinado assunto foi compreendido ou não faz necessária uma avaliação sistemática. Quando os resultados não são favoráveis o professor responsabiliza o aluno do insucesso, gerando assim o fracasso escolar. O que vale aqui ressaltar é que esta avaliação não é a única forma de avaliar e que se deve ter o máximo de cuidado ao “dar” uma nota para um aluno. Temos que rever conceitos e tradições que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos para que tanto professor como aluno possam identificar seus avanços e dificuldades e assim superá-los juntos. Para desenvolver esse trabalho foi realizada uma pesquisa de campo com os professores das áreas de ensino da educação básica, no qual os mesmos relataram sua compreensão sobre o ato de avaliar, como também seu ponto de vista sobre o assunto abordado, tipos de avaliação utilizada por eles em sala, que instrumentos utilizam no dia a dia, após os resultados das avaliações obtidas por eles, o que fazem com esses resultados, como vê o modelo de avaliação atual e assim refletir sobre possíveis métodos utilizados.

Palavras-chave: Avaliação; professor; aluno; aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Ao debatermos sobre o sistema educacional é importante fazer uma análise de todo o processo ocorrido fazendo um delineado de como este se fez até o presente momento. Pois é sabido, que a educação sofreu modificações ao longo do tempo, tanto em sala de aula, como dentro da instituição escolar, as comunidades onde estavam inseridas e principalmente o ambiente familiar. Todos esses fatores contribuíram para o que temos na sociedade contemporânea.

Quando nos referimos a qualidade da educação percebemos que é um termo amplo e complexo, tendo em vista que vários pensadores têm conceitos diferentes sobre o tema mas, no fim de tudo a amplitude do conceito acaba se entrelaçando e a avaliação, por sua vez, num quadro atual, se faz necessário justamente para que possa manter um parâmetro de qualidade.

²⁰Graduada em Licenciatura em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. MBA em Gestão Ambiental. E-mail: andrade.aurilene@hotmail.com;

²¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Regional do Cariri. Especialista em História do Brasil com ênfase em História do Ceará e Gestão escolar. E-mail: aurineidediogenes@hotmail.com;

²² Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Regional do Cariri. Especialista em História do Brasil com ênfase em História do Ceará. E-mail: josenirivan@gmail.com

Uma vez que se define por Avaliar “1. Determinar a valia ou o valor de; 2. Calcular; 3 *Figurado* Apreciar ou estimar a grandeza de; 4. Fazer ideia de.”. E por Avaliação “1. Ato de avaliar ou o resultado deste; 2. Valor determinado pelos avaliadores”. (FERREIRA, 2011, p 121). Neste sentido o avaliar se faz necessário constantemente em nossa vida pessoal, profissional e acadêmica.

Em sala de aula é fundamental um entendimento mais amplo do que simplesmente testar ou medir, avaliar significa averiguar as transições qualitativas da aprendizagem dos educando. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9,394/96), é estabelecido que:

A verificação do rendimento escolar observará seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, art. 24).

Assim, nesta obra destacaremos como o avaliar da aprendizagem dos alunos é essencial para a constante busca da qualidade do ensino-aprendizagem e os desafios dos educadores ao fazê-la no decorrer processo, pois durante anos o que havia de importante ao avaliar um aluno estava compactado a provas escritas, ou seja, resolver provas partindo de conteúdos estabelecidos para que se houvesse exito - “passar de ano”, isto é, a avaliação estava concentrada somente em bases quantitativas, números e resultados.

Com passar dos tempos, foi entendido que o andamento das atividades em sala de aula e as metodologias utilizadas eram de grande valia para o educador, que ao observar e avaliar os processos diários poderia verificar o que estava de fato bom e onde poderia intervir para melhorar a sua práxis e assim conseguir o resultado desejado.

A avaliação deve ser questionadora e com objetivos e finalidades a serem alcançadas caso contrário perde-se o sentido do processo avaliativo, primando pela coerência do professor com o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

Tendo em vista que o processo avaliativo é recomendado a estar intimamente ligado a metodologia aplicada, não sendo possível dissolvê-las e realçando a coerência entre si, não estando viável pensar de maneira isolada: avaliação, metodologia, conteúdos e objetivos. Esta relação entre os componentes assegura os resultados positivos do processo ensino e aprendizagem.



2. JUSTIFICATIVA

A reflexão feita sobre avaliação se dá diariamente em nosso cotidiano, haja visto, que esse é um processo natural de todas as atividades que realizamos seja no contexto acadêmico, docente ou em nossa casa com as atividades diárias.

Esta pesquisa foi baseada nos docentes que ministram aulas desde o Ensino fundamental I ao Ensino Médio, sobre avaliação da aprendizagem realizando reflexões sobre o tema, sobre como se deu o processo avaliativo anteriormente fazendo comparações com a realidade atual, analisando a diversidade de instrumentos avaliativos que temos disponíveis durante a prática escolar. Buscou responder ao questionamento sobre o que estes educadores pensam sobre a avaliação e os métodos utilizados atualmente, além de verificar os instrumentos mais utilizados pelos professores.

3. OBJETIVOS

Aqui apresentamos considerações sobre avaliação docente para com seus discentes através de diferente metodologias. Neste sentido tivemos como objetivo distinguir e caracterizar como ocorre a avaliação no sentido de verificar a aprendizagem do alunado discutindo os instrumentos avaliativos. A partir do que foi apresentado e dos questionamentos elaborados, a pesquisa se idealizou com o propósito de objetivo geral:

- ✓ Ponderar sobre a prática dos educadores investigados a medida que são responsáveis por avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Dentro do objetivo geral especificou-se que:

- ✓ Verificar quais são os instrumentos mais utilizados durante o processo avaliativo.
- ✓ Compreender o que os educadores entendem por avaliar e pelos métodos atuais.

É válido ressaltar que a intenção é provocar aos docentes reflexões a respeito dos instrumentos de avaliativos, isto é, elaboração, aplicação e a devolutiva dos resultados obtidos, pretende assim discutir e contribuir com um assunto tão amplo como de fato é a avaliação da aprendizagem.

4. DISCUTINDO SOBRE O TEMA

Quando falamos sobre estrutura escolar, comparando principalmente com a estrutura décadas atrás, no quesito avaliação percebemos que houve grandes mudanças nesse parâmetro. Há algum tempo atrás, as escolas de cunho tradicional classificavam os alunos e muitas vezes



os punia por intermédio da avaliação, porém, era possível uma proporção do que era decorado ou memorizado pelos educandos.

Ao decorrer do tempo e com os estudos sobre o assunto mais avançados é que a avaliação pôde ser vista de outra maneira e assim ocorrendo a devida valorização. Os métodos de ensino evoluíram e junto com eles os procedimentos avaliativos, dando-se a importância merecida, mas, apesar de todo um estudo elaborado sobre o tema ainda está enraizado em alguns docentes e na sua prática escolar as avaliações quantitativas e classificatórias, tendo na maioria das vezes a justificativa de provas bimestrais, vestibular, provas externas e/ou estimulando a competição no aluno. E infelizmente, quase sempre o discente não aprendeu, apenas decorou o conteúdo da prova, e após o término do Ensino Médio terá que pagar um cursinho do tipo pré-vestibular para relembrar conteúdos que ficaram a desejar, não sendo portanto, analisada como elemento de êxito no processo de ensino e aprendizagem:

Do que vimos até aqui, portanto, a avaliação por meio de exames ou provas, durante o processo ou após seu término é uma das alternativas mais pobres para se medir a eficácia do ensino especialmente quando utilizada isoladamente. Sua validade se torna mais duvidosa ainda quando se trata da escola tradicional vigente, que não oferece motivações intrínsecas à atividade do ensino-aprendizagem, tornado-se enfadonha e levando o educador a emprestar seu esforço apenas para “livra-se do estudo”, [...] o que resulta numa atividade defensiva de estudar a “matéria” ou memorizá-la, apenas nas vésperas dos exames, comprometendo consideravelmente a retenção dos conteúdos envolvidos (PARO, 2011, pág 118)

No entanto, com todas as evoluções referentes ao tema, boa parte dos docentes persistem no ato avaliativo visando quantidade. É preciso quebrar este paradigma, pois as vezes o próprio docente associam a avaliação como algo não muito bom, amedrontando os discentes argumentando que fiquem atentos a determinado assunto, que este “cairá na prova”:

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração. Mais importante que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem haver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressão de aprendizagens bem ou mal sucedidas (LUCKESI, 2011, pág 41).

As notas são fatores classificatórios, demonstrando por meio delas a situação do aluno “bom” ou “ruim”, sem ao menos procurarem identificar os motivos que levaram este alunos a não atingir a nota desejada:

Mais que isso, as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua “lisura” (“não aprovo

ISBN: 978-85-93627-03-3

IV Caderno de Iniciação à Pesquisa: Diálogos em Educação



de graça; sou durão”); por mostrar os seu “poder” (“não aprovo qualquer aluno de qualquer jeito”). O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar (LUCKESI, 2011, pág 41 e 42).

Do ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno, através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação não se restringe ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica (BRASIL, 1997, p.55).

Partindo deste princípio o processo avaliativo deve ser visto como um auxílio da prática educativa do professor no qual deve se sobressair à qualidade do ensino sobre a quantidade primando a formação do aluno, ou seja, o foco essencial é a aprendizagem.

Mas o grande anseio da maioria dos profissionais é como tornar a avaliação aliada do processo ensino-aprendizagem e repensar sua prática educativa.

LUCKESI (2011) destaca:

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula como um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral como no caso específico da aprendizagem não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2011, pág 45)

As modificações dos profissionais devem começar diariamente, as trocas de conhecimento devem ocorrer de forma constante durante o processo de aprendizagem considerando que a interação possibilita construir novos caminhos e conhecimentos para as partes envolvidas no ato de ensinar e aprender, pois o investimento maior deve ser focado no processo e não no resultado final:

Para compreender adequadamente o que aqui vamos propor, importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmos, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2011, pág 76).

Em contrapartida, uma das modificações fundamentais é quebrar o paradigma errôneo que o professor é detentor do saber, este deve conduzir seu trabalho como mediador do processo ensino-aprendizagem estimulando seu público a pensar, ter opiniões críticas e refletir sobre seus conhecimentos. Para que assim, ao utilizar os diversos instrumentos de avaliação diária possa



verificar os êxitos e erros e onde possa modificar sua prática escolar considerando que a sala de aula é um espaço reflexivo e de ensino-aprendizagem atendendo as necessidades do alunos, tendo, portanto, uma avaliação satisfatória:

A sugestão, aqui, é de que o educador, em sua sala de aulas, sirva-se dos recursos metodológicos da avaliação da aprendizagem para obter os resultados individuais de aprendizagem de cada um de seus educandos. Com esses resultados em mãos, praticar duas “leituras”: uma individual relativa a cada educando; outra, coletiva, tomando por base o desempenho da turma (LUCKESI, 2011, pág 264).

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia usada neste estudo teve como ponto de partida uma pesquisa bibliográfica para tentar compreender mais a fundo a avaliação e os processos avaliativos empregados, fazendo um paralelo com as práticas usadas numa educação tradicional com as metodologias atuais.

Posteriormente foi realizado um estudo quantitativo com professores da rede pública da cidade de Alto Santo – Ceará. A amostra foi realizada com um total de trinta docentes, compreendendo entre o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Como técnica de coleta de dados, utilizamos um formulário feito no Google Drive enviados através das redes sociais (Whatsapp), sendo que as respostas foram enviadas de forma anônima.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Será apresentado os dados coletados na pesquisa com os docentes e todas as informações desta investigação. Antes de tudo investigamos o perfil de professores entendendo onde estes atuam.

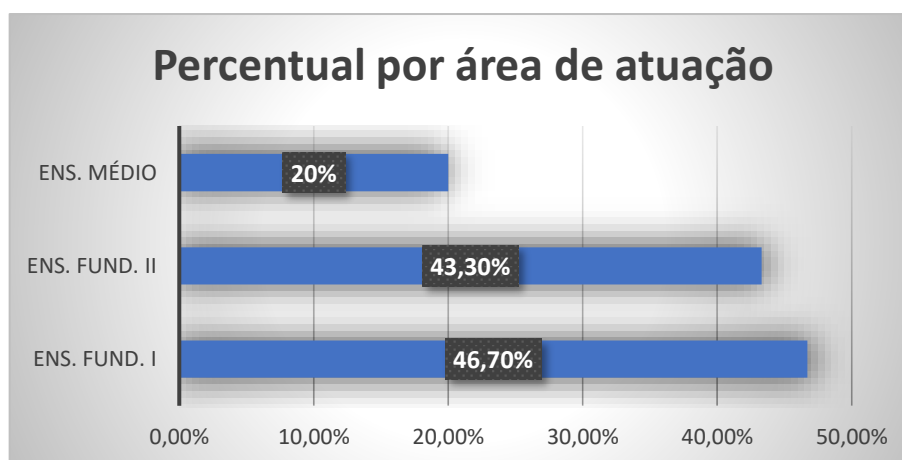


Gráfico 01: Qual a sua área de atuação?



Quando indagados sobre o que eles compreendem sobre avaliar, todos são unânimes em afirmar que é parte importante do processo de ensino aprendizagem pois é possível “sondar o que o aluno assimilou do conteúdo ou não, o que ele trás de aprendizagem, o que podemos melhorar”, além de “verificar o grau de conhecimentos adquiridos pelos estudantes em um determinado período”, atestando o trabalho docente “como a verificação da aprendizagem e também como algo que orienta o trabalho/planejamento do professor” indo mais longe ainda atestam que:

A avaliação é um processo natural que acontece para que o professor tenha uma noção dos conteúdos assimilados pelos alunos, bem como saber se as metodologias de ensino adotadas por ele estão surtindo efeito na aprendizagem dos alunos. A avaliação é um processo atualmente entendido não só como o resultado dos testes e provas, mas também os resultados dos trabalhos e/ou pesquisas que os alunos realizam”.

As avaliações mais utilizadas compreendem em Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Somativa. A primeira auxilia o docente na detecção ou realização de uma averiguação dos conteúdos e conhecimentos do alunado e, baseado nos dados da investigação efetuar planejamento e ações que possam suprir as necessidades atingindo assim os objetivos propostos. A segunda tem o intuito de verificar se o que foi colocado pelo docente no seu planejamento relacionado as temáticas dos assuntos abordados estão sendo atingidos no decorrer do processo de ensino aprendizagem do aluno. E por fim, a terceira é encarregada da atribuição de notas e conceitos para os alunos “passarem de ano”, normalmente executada durante o bimestre ou semestre.

O gráfico abaixo confirma que a maioria dos professores entrevistados utilizam a Avaliação Diagnóstica como ferramenta principal.

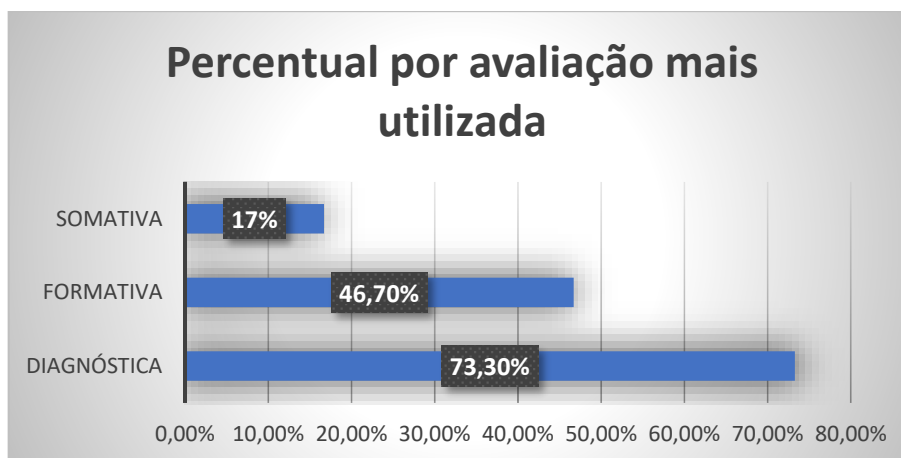


Gráfico 2: Que tipo de avaliação você mais utiliza?



Os instrumentos avaliativos cooperam e reúnem informações durante o processo de ensino-aprendizagem visando à melhoria da qualidade da educação, oportunizando aos discentes diversas possibilidades de serem avaliados assegurando de maneira consistente o sucesso escolar. O gráfico abaixo demonstra quais os instrumentos mais utilizados pelos professores da rede pública de ensino do município de Alto Santo – Ce, vale lembrar que foi possível marcar mais de um instrumento.

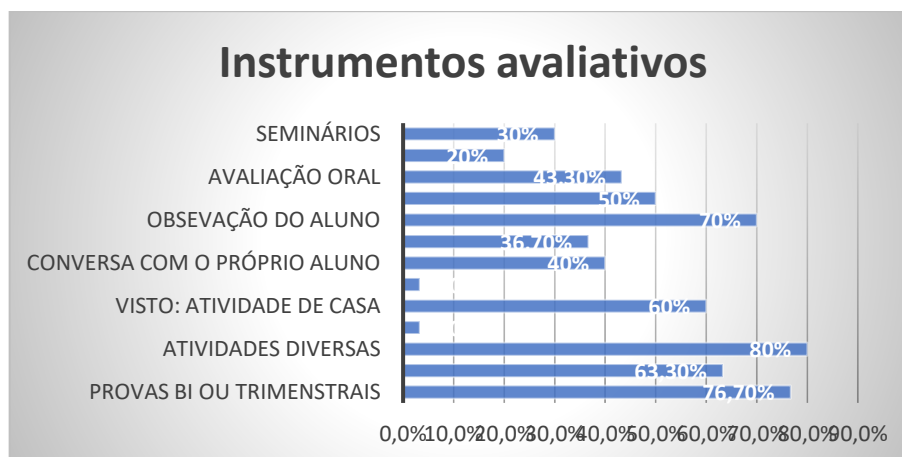


Gráfico 3: Quais instrumentos de avaliação você mais utiliza?

É sabido que os métodos de avaliação são abrangentes e nos auxiliam a detectar o aprendizado, foi solicitado que classificassem em bom, regular e excelente, no qual a maioria dos professores concordam que são métodos bons, mas, que precisam de melhorias.

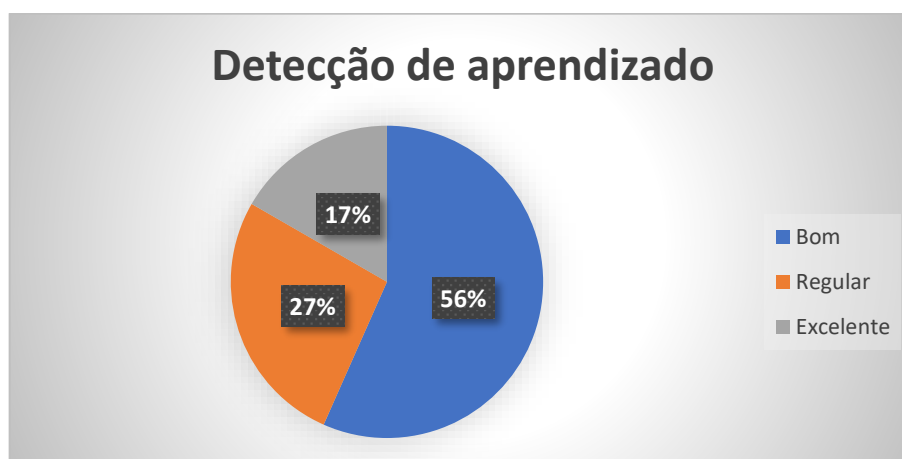


Gráfico 4: Como você classifica os métodos de avaliação no quesito de detectar se houve ou não aprendizado?

As avaliações externas são eficazes em medir o conhecimento do aluno e através dos resultados obtidos, desenvolve políticas públicas e no cotidiano da escola, que possam sanar as dificuldades encontradas no ensino. Ao questionar se eles utilizam esses resultados para repensarem suas práticas pedagógicas a maioria afirmou que sim.



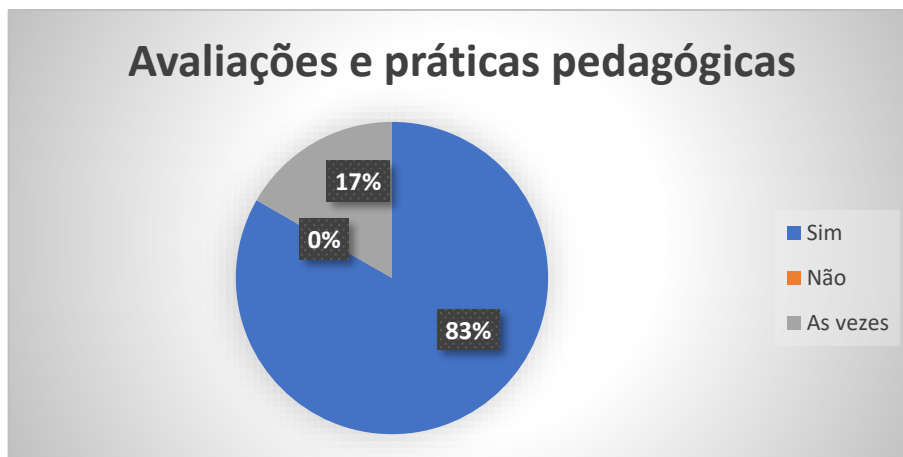


Gráfico 5: Você utiliza dados obtidos através de avaliações externas e internas para repensar suas práticas pedagógicas?

Embora as avaliações atualmente compreendam em vários quesitos, a prova escrita ainda continua sendo o principal recurso para quantificar conhecimento e atribuir notas. Foi perguntado se eles tinham o costume de revisar essas provas em sala em conjunto com os discentes e como o gráfico mostra, essa prática é bastante utilizada.

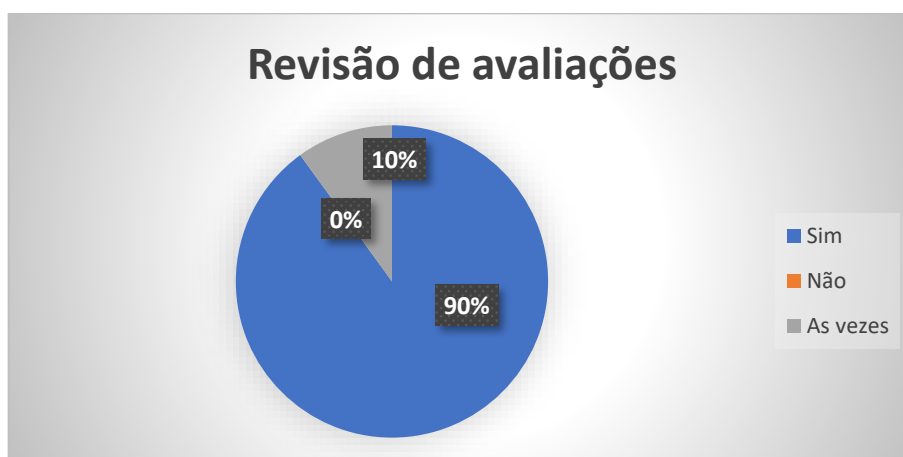


Gráfico 6: Você costuma revisar a avaliação escrita feita em sala juntamente com os alunos?

Sobre os métodos atuais foi solicitado que fizessem comentários a respeito do assunto, que pode-se verificar a seguir:

“Inovar na forma de avaliar alunos na sala de aula pode trazer resultados compensadores não só no desempenho dos estudantes, mas também no que se refere à escola, que, empenhada em inovar, destaca-se dos demais institutos de ensino e aprofunda a formação de cada um de seus discentes”.

“São muitos, podemos escolher e adequar da melhor forma possível ao nível do aluno, o processo ensino-aprendizagem, o meio e as condições de recursos e física do local, o contexto social, cultural e político, sempre como diagnóstico e como ferramenta para nós mostrar e comparar nossas metodologias e todo processo relacionada a prática dentro da sala de aula”.



“O método de avaliação avançou bastante, tendo em vista que as novas necessidades da interação entre professor e aluno e a escolha do método vem de encontro com os objetivos que o professor pretende alcançar dentro do contexto de desempenho do aluno”.

Embora seja visto como algo positivo, pois os alunos são avaliados não somente por provas, mas também por meio de observações diárias, ainda é perceptível que é preciso ter modificações e alguns ainda concordam que os métodos de avaliação tradicional ainda se sobressaiam bastante:

“Acredito que os métodos de avaliação utilizados atualmente em geral são bons, entretanto acredito que ainda é necessário algum ajuste como por exemplo as avaliações bimestrais ainda norteiam a maior parte das avaliações”.

“As vezes fica a desejar... Precisamos avaliar o aluno como um todo desde os seus conhecimentos prévios, bem como os adquiridos em sala... Não podemos nos restringir a apenas uma prova taxativa”.

“Infelizmente a educação básica ainda não chegou no nível de excelência, onde todos os professores são conhecedores das novas formas de repensar a avaliação, nossa educação ainda sofre sérias influências herdadas do ensino tradicional”.

“Acho que é preciso repensar esses métodos, uma vez que o que é levado em consideração é o quantitativo, como por exemplo números de alunos aprovados, ao invés de considerar o aspecto qualitativo para criar uma dinâmica de troca de experiências e conhecimento em sala de aula”.

“Atualmente alguns profissionais estão utilizando somente dos resultados da avaliação como números e não soma de aprendizado. No meu ponto de vista isso é ruim e prejudica o sistema educacional”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão teve intuito de abordar o tema com uma visão crítica enfatizando modelos avaliativos e as ferramentas utilizadas para chegar aos critérios usados em sala de aula discutindo métodos utilizados no decorrer do tempo.

Como visto no decorrer da pesquisa os autores citados discutem os efeitos que a avaliação de aprendizagem não aplicada de uma forma contínua pode prejudicar a aprendizagem gerando futuramente efeitos negativos, um vez que o aluno não deva estudar apenas visando os resultados numéricos e sim, interessar-se com sua aprendizagem ao longo da sua vida escolar.

Os professores abordaram que o sistema está se modificando aos poucos mas que ainda é necessário uma revisão para que a avaliação possa ocorrer de fato a favor da aprendizagem.



Tendo em vista que as avaliações estão presentes em nossa vida diária, uma vez que estabelecemos vivências e valores é preciso tornar a avaliação uma metodologia no dia-a-dia da sala de aula, para que assim, se desenvolva habilidades e competências nos discentes e que não sirvam apenas para cumprir regras burocráticas, mas que acima de tudo, os professores sejam instrumentos a levar o conhecimento ao aluno e os mesmos repensem suas ações e atitudes de forma reflexiva.

É importante ressaltar que a tarefa de avaliar não é fácil, de acordo com o que foi analisado não há soluções ou tampouco receitas prontas para tal método, é preciso compreender a sua importância na aprendizagem como instrumento norteador processo educacional.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Júnior: **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa** /Coordenação de Marina e Margarida dos Anjos; ilustrações Axel Sande – 2ª ed. – Curitiba: Positivo, 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Ministério da Educação e do Desporto**: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1996.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ministério da Educação e do Desporto**: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola** / Vitor Henrique Paro. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições / Cipriano Carlos Luckesi. – 22. Ed. – São paulo: Cortez, 2011.



EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Leyna Lycia Cordeiro Evangelista²³

Maria de Lourdes Andrade Azevedo²⁴

Sanila Mácia Pinheiro de Lucena Costa²⁵

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo demonstrar o quão importante é adotar uma postura inclusiva nas escolas desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma pesquisa bibliográfica percebe-se que a inclusão de alunos especiais no ensino regular tende a trazer benefícios socio educacionais e de ensino-aprendizagem não só para o aluno como para toda a escola, pois é através da inclusão que a educação transforma aprendizagens, interações sociais e sentimentos de segregações em sentimentos de pertença a uma sociedade que valoriza todos os cidadãos. A concretização deste foi fundamentada em documentos que discutem a temática deste artigo, tais como: O documento Ensino Fundamental de Nove Anos (2006), os PCNs (1997). Além das bibliografias de autores como: Figueiredo (2010), dentre outras fontes bibliográficas essenciais na redação deste texto.

Palavras-chaves: Educação inclusiva; ambiente escolar; discentes especiais.

1. INTRODUÇÃO

É notório que a educação inclusiva assume um papel especial na promoção da educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de desempenhar uma relevante função na formação dos docentes que desenvolvem o seu trabalho didático nesta modalidade de ensino, proporcionando aos discentes portadores de necessidades educacionais especiais um ensino-aprendizagem de qualidade, no qual respeitem os diferentes níveis cognitivos dos mesmos.

O Ensino fundamental de Nove Anos deve possibilitar aos discentes especiais um ensino de qualidade, assegurando aos mesmos um atendimento educacional especializado. Segundo o documento do Ministério Público, voltado para O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004, p. 8), “O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar”, sendo que este deve está adequado às especificidades cognitivas e/ou físico/motoras.

Além das demais especialidades educacionais contribuírem de maneira positiva para o efetivo trabalho docente estabelecendo na sala de aula um ensino-aprendizagem significativo e prazeroso aos alunos com deficiências múltiplas, desenvolver um trabalho educativo com pessoas especiais é uma atividade interessante e enriquecedora, pois contribui para o acúmulo de experiências, em relação ao trato destes, mediante o ambiente escolar.

²³ Mestranda em Educação pelo Instituto Superior de Educação – leynalycia@hotmail.com

²⁴ Mestranda em Educação pelo Instituto Superior de Educação – lourdes.edu.2013@hotmail.com

²⁵ Mestranda em Educação pelo Instituto Superior de Educação – maciasanila@gmail.com

2. O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não restam dúvidas que o Ensino Fundamental assume uma relevante função no tocante à formação discente, pois esta modalidade de ensino deve ser desenvolvida na perspectiva da educação inclusiva assumindo o compromisso de possibilitar aos alunos especiais uma aprendizagem significativa e prazerosa e contribuindo para a superação dos possíveis embargos atrelados ao contexto escolar.

Segundo Teberoski (2003, p. 35), “É difícil determinar quais são as causas e as consequências do fracasso escolar”, porém é sabido que ele é multicausal. Assim, a educação inclusiva é vista como uma premissa viável para a resolução deste e de muitos outros problemas relacionados aos sistemas educacionais, exercendo influências em todas às modalidades de ensino-educativa.

É no Ensino Fundamental que a criança passa a ter um contato mais íntimo com a leitura e produção textual, com a matemática e demais áreas curriculares; sendo que esta modalidade de ensino também deve ser oportunizada aos discentes portadores de necessidades educacionais especiais. Tendo em vista que estes são sujeitos de direitos constitucionais e priorizam uma aprendizagem de qualidade pautada nos princípios de inclusão socio educacional.

Giacomini (2010, p. 8) diz que é: “Importante lembrar que precisamos usar sempre todos os sentidos remanescentes da criança, pois eles são fundamentais na aprendizagem”. E desenvolver um trabalho educativo na perspectiva da inclusão constitui-se em uma tarefa complexa, tendo em vista que o contexto escolar apresenta inúmeros impedimentos socioeducacionais que desafiam a atividade didática em sala de aula, principalmente, no que diz respeito ao trabalho pedagógico com alunos portadores de necessidades especiais

Daí a relevância de promover no Ensino Fundamental e nas demais modalidades da educação básica, um atendimento educacional especializado, no qual possibilitem aos aprendentes especiais às condições necessárias para o estabelecimento de uma política de acessibilidade escolar aos mesmos. A escola inclusiva tem como objetivo, segundo o Projeto Escola Viva (2000, p. 13), “Responder educacionalmente a todos com qualidade”, oferecendo ao público escolar uma educação paritária, no qual todos os cidadãos tenham o mesmo acesso.

A educação inclusiva e especial ainda está muito aquém daquelas pregadas nos parâmetros educacionais brasileiros. O sistema governamental oferece uma legislação, que abrange todo o sistema de ensino, possibilitando à comunidade escolar uma política educativa de



qualidade para todos os alunos, sejam estes especiais ou não, oportunizando aos mesmos uma assistência às suas respectivas especificidades.

Segundo a Constituição Federal (1988, p. 13), no seu artigo 3º, inciso IV, afirma que se deve: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Sendo que todos os cidadãos brasileiros devem abraçar a causa do respeito mútuo, aceitando às diferenças relacionadas à religião, cor, raça, cultura ou orientação sexual. Tendo em vista que as pessoas com necessidades especiais ainda são alvos de inúmeros preconceitos sejam no ambiente escolar ou social, independentemente do tipo de deficiência que portem.

A educação ofertada no Ensino Fundamental é um norte relevante no tratamento dos educandos com necessidades especiais, pois os educadores atuantes desta modalidade do ensino básico devem desenvolver um trabalho docente embasado nos princípios da inclusão socioescolar. Possibilitando aos mesmos um atendimento educacional especializado, trabalhando suas habilidades especiais mediante o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Segundo Domingues (2010, p. 7), “Essas habilidades podem ser estimuladas e ampliadas por meio do AEE, compreendido como um trabalho realizado com o aluno, no contraturno da escola regular, não substitutivo do ensino realizado pelo professor da sala de aula”. Oportunizando aos discentes com necessidades educacionais especiais desenvolver suas potencialidades cognitivas e físico/motoras.

2.1 A inclusão escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A inclusão escolar deve acontecer nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de maneira a possibilitar um ensino-aprendizagem positivo e de qualidade, mediante as necessidades especiais dos alunos. E estabelecer um ensino inclusivo, no espaço escolar, no qual permita a fusão dos conteúdos curriculares com os conhecimentos prévios que o alunado traz para a sala de aula, depende de uma dinâmica interativa entre o professor e seus discentes.

Siqueira (2004, p. 1), no seu artigo sobre a relação professor-aluno: uma revisão crítica, diz que:

O ser humano é social por natureza. Desde muito jovens vivemos em sociedade, fazemos parte e formamos grupos com pessoas das mais diversificadas crenças, origens e personalidades. Graças a esse convívio no decorrer de nossas vidas, vivemos situações que nos constroem ou enaltecem, sofremos desilusões, aprendemos com nossos erros e acertos e, através de comparações, conseguimos construir a nossa personalidade e interagir com o universo.



A dinâmica da relação professor-aluno, oportunizada e mediada pelo ensinante mediante o processo de ensino-aprendizagem possibilitado aos discentes especiais na sala de aula, é uma atividade essencial no estabelecimento de uma educação inclusiva. Seja nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como nas demais modalidades de ensino da educação básica, contribuindo de maneira significativa para a formação socio educacional dos mesmos.

A educação inclusiva deve ser norteadora da formação e emancipação do educando especial, pois este é portador de certas deficiências, sejam elas cognitivas ou físico/motoras. Atuando de maneira significativa na ação do educador e no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no espaço educativo, sendo este constituído por diversas diferenças socioculturais presentes ativamente na escola.

Segundo O PCN Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (1997, p. 23):

O grande desafio proposto para a educação é estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira [...] Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo o que é tarefa para a sociedade como um todo [...] A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo.

A educação inclusiva é vista como uma nova direção para a superação e emancipação dos discentes especiais e suas respectivas deficiências, sejam em relação à aquisição da aprendizagem dos conteúdos escolares ou sociais, pois de acordo com o PCN/ Ética (1997, p. 32), “Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural”.

É a partir do respeito mútuo sobre as diferenças cognitivas e físico/motoras, entre o professor e seus alunos e destes com aqueles portadores de necessidades especiais, que a escola inclusiva deve propiciar um ensino igualitário ao alunado no todo. Tendo por objetivo promover a interação das culturas sociais, dos saberes socio escolares e dos diferentes ritmos de aprendizagem cognitiva, pois o ambiente escolar possibilita ao ensinante desenvolver um trabalho pedagógico eficiente, levando-se em contas às inúmeras especialidades educacionais inerentes a este contexto.

São muitas as discussões acerca da educação inclusiva e especial nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista que é na escola onde se evidenciam inúmeras situações pedagógicas cotidianas relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, frente aos desafios existentes no contexto educacional, sejam em relação à aquisição dos saberes didáticos, como a interação professor-aluno e destes com educandos especiais ou até mesmo questões de ordem administrativas.



Segundo o documento Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010, p. 23), no tocante à educação especial, diz, “A educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos”. Sejam nas interações sociais estabelecidas no ambiente escolar ou nas diversas situações didáticas, proporcionadas pelo docente em sala de aula, essencial na aprendizagem socioeducativa.

2.2 A educação inclusiva na aprendizagem escolar dos Anos Iniciais

A educação inclusiva é indispensável no processo de ensino-aprendizagem escolar dos discentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas demais modalidades do ensino básico. E como desenvolver um trabalho educativo, que priorize a obtenção do saber do educando na perspectiva da inclusão escolar, ainda é um desafio a ser superado pelas escolas brasileiras, que tem por finalidade propiciar uma educação de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB (2006, p. 17), Art. 1º, diz que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação deve englobar todos os processos inerentes à formação da criança, contando com o auxílio da família e das demais instituições sociais que estão engajadas na emancipação da autonomia cognitiva e físico/motora dos discentes especiais. Além daqueles que não possuem especialidades educativas, proporcionando aos mesmos um ensino-aprendizado significativo e prazeroso.

No decorrer da atividade docente, inúmeras situações didáticas surgem no ambiente escolar, oportunizando aos discentes portadores de necessidades educacionais especiais uma melhor aquisição dos conteúdos escolares. Sendo que através da interação social, estes aprendem de maneira mútua, onde um auxilia o outro na superação das dificuldades encontradas na aprendizagem escolar. Onde o professor atua como mediador deste processo, estabelecendo estratégias que possibilitem uma aquisição significativa do conhecimento.

Sobre a interação social o RCNEI (2001, p. 31) afirma:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima.



A interação social se faz necessário na aprendizagem escolar dos discentes especiais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois aprender é uma tarefa que exige a elaboração de estratégias que possibilitem o desenvolvimento da mesma. Mediante situações diversificadas, envolvendo o cotidiano escolar e social dos aprendentes, sejam estes portadores de necessidades especiais ou não.

Um ambiente educativo acolhedor é essencial na aquisição de saberes sócio curriculares dos educandos ditos normais e especiais, contribuindo de maneira significativa para a emancipação social dos mesmos. Tendo em vista os inúmeros problemas oriundos das suas respectivas deficiências, cognitivas e/ou físico/motoras, que interferem de modo direto ou indireto na construção dos conhecimentos indispensáveis na formação socio educacional dos alunos.

Sobre o ambiente acolhedor o RCNEI (2001, p. 31) ainda diz:

A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.

Não restam dúvidas que o docente deve atuar como mediador da aprendizagem escolar dos discentes normais, além daqueles entendidos como especiais, orientando-os de modo que venham a obter um conhecimento satisfatório, em relação às suas especialidades educativas. Assim, as estratégias metodológicas são vistas como uma saída favorável ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e prazerosa, que possibilite aos aprendentes expressar-se, nas diversas situações inerentes ao contexto escolar.

Mediante a ação pedagógica do professor desenvolvida e, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem escolar, na perspectiva da educação inclusiva, os discentes especiais devem demonstrar suas diversas maneiras de agir, de pensar, relacionar e de sentir, pois segundo Figueiredo (2010, p. 32), “A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos”. De maneira que esta seja oportunizada aos mesmos de modo significativo e prazeroso e que os ajude a superar suas devidas limitações relacionadas à cognição e, principalmente àquelas inerentes ao desenvolvimento das condições físico/motoras.

São nas salas de aula dos Anos Iniciais e nas demais modalidades do ensino básico, que o educador fornece subsídios didáticos que possibilitem aos educandos especiais adquirirem elementos necessários para uma melhor apreensão dos conteúdos escolares. Envolvendo a aquisição da linguagem e da escrita e dos demais conhecimentos essenciais na aprendizagem escolar



dos mesmos, contribuindo para a superação das dificuldades encontradas nas diversas situações cotidianas com as quais se defrontam mediante o ambiente escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva assume um papel relevante na promoção de uma educação de qualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois esta contribui de maneira positiva na formação didático/reflexiva dos docentes. Tendo em vista que estes desenvolvem um trabalho pedagógico significativo nesta modalidade do ensino básico e nas demais etapas do sistema educacional. Proporcionando aos discentes portadores de necessidades educacionais especiais uma aprendizagem escolar satisfatória, respeitando às inúmeras diferenças existentes no contexto socio educacional brasileiro.

É na escola que acontece a integração dos saberes curriculares e sociais, onde o educando especial e aqueles vistos como normais têm a oportunidade de desenvolverem os conhecimentos necessários para a sua formação socio intelectual. Sendo que a educação inclusiva é compreendida como um novo paradigma educacional, exercendo uma ampla significância nas modalidades do ensino básico principalmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante a transcrição deste texto, espera-se que se possa contribuir de maneira significativa para o efetivo trabalho docente dos professores. Proporcionando aos discentes com necessidades especiais às condições necessárias de acessibilidade aos serviços socio educacionais, ofertando uma educação de qualidade e um atendimento educacional especializado, diante dos inúmeros desafios inerentes ao ambiente socio escolar, no qual todos os aprendentes especiais ou não estão inseridos de maneira ativa e interagindo mutuamente.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1/92 a 46/2005 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/ 94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005, 437 p.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 3. Ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006. P. 177.

_____. **Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**/ Secretaria de Educação Especial/Brasília: Secretaria da Educação Especial. – 2010. 72 p.



_____. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** – Alunos com necessidades educacionais especiais. Resumindo nossa conversa, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversal, ética/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil /** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Volume 1: Introdução.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira/** Celma dos Anjos Domingues... [et. al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 3. (Coleção A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar).

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Incluir não é inserir, mas interagir e construir.** INCLUSÃO: Revista da Educação/ Secretaria da Educação Especial, v. 5, n. 2 (Janeiro/Dezembro) – Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

GIACOMINI, Lília. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial/** Lília Giacomini, Mara Lúcia Sartoretto, Rita de Cássia Reckziegel Bersch. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 7. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores)/ 2º ed. Ver. E atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. **Relação Professor-Aluno: Uma Revisão Crítica,** – Conteúdo escola, o Portal do Educador, 2004. Disponível em: <<http://conteudoescola>>, Acessado em 02 de Agosto de 2012.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista/** Ana Teberosky e Teresa Colomer; trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre: Artmed, 2003.



INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTENDENDO O PROBLEMA E BUSCANDO SOLUÇÕES

Maria Rozélia Dutra da Silva²⁶

Glayne Ramos de Oliveira²⁷

RESUMO: Educar é um exercício que requer comprometimento e capacidade constante de adaptação e inovação. Com efeito, é indiscutível que muitos são os desafios que o professor contemporâneo encontra na sua rotina docente. No segmento educacional infantil, base para as demais modalidades de ensino, alguns entraves, como a indisciplina, tendem a prejudicar o pleno desenvolvimento das crianças. Em vista disso, a pesquisa aqui descrita parte do seguinte questionamento: “Como a indisciplina escolar pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?”. Esse estudo resulta de um levantamento bibliográfico e tem como objetivo principal analisar em quais aspectos a indisciplina desfavorece o aprendizado na Educação Infantil. Para tanto, foram escolhidos trabalhos acadêmicos em Língua Portuguesa além de livros que abordam a temática. Verificou-se que a indisciplina tende a prejudicar o progresso acadêmico podendo, inclusive, resultar na evasão escolar. Sugere-se, portanto, que a família aliada à escola possa refletir estratégias de ensino e de conscientização do problema como forma de solucioná-lo agregando valor ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Indisciplina; Educação Infantil; Aprendizado; Família; Escola.

1. INTRODUÇÃO

A infância é marcada por descobertas e vivências que tendem a ser determinantes para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. No que se refere à aprendizagem, desde a sua inserção no âmbito escolar, as crianças são apresentadas a diversos saberes e práticas que ampliarão seus talentos e colaborarão na construção de sua autonomia. Contudo, a indisciplina é um problema que dificulta não só a convivência harmônica entre os sujeitos, mas inclusive, tende a prejudicar o rendimento escolar.

Isto posto, a presente pesquisa possui como título: “Indisciplina na Educação Infantil: entendendo o problema e buscando soluções” e parte da seguinte problemática: “Como a indisciplina escolar pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil? ”.

A escolha desta temática justifica-se, precisamente, pelo entendimento da importância de discutir alternativas de enfrentamento do problema da indisciplina sobretudo no âmbito escolar infantil haja visto que é na Educação Infantil que serão perpassados conhecimentos relevantes para toda a vivência acadêmica dos sujeitos e, ainda, valores e hábitos indispensáveis ao exercício da cidadania e da boa convivência com os demais.

²⁶ Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Mestranda em Ciências da Educação). E-mail: mariarozelia7@gmail.com

²⁷ Especialista em Psicopedagogia Funcional e Clínica pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: glayneramos29@gmail.com

O objetivo geral que norteia o estudo é: analisar em quais aspectos a indisciplina desfavorece o aprendizado na Educação Infantil. São objetivos específicos, respectivamente: identificar como ocorre a indisciplina na escola, discutir os danos da indisciplina no desenvolvimento educacional infantil e, ainda, refletir a importância de estratégias de enfrentamento da indisciplina no âmbito escolar.

Para tanto, o estudo aqui apresentado resulta de um levantamento bibliográfico que tem por característica principal a utilização de material já elaborado acerca de determinada temática. Com efeito, a pesquisa parte de artigos e livros de diversos autores e pesquisadores que tratam, em suas obras, do problema da indisciplina na escola e, especialmente, no segmento educacional infantil.

Assim, para a produção do estudo, foram escolhidos trabalhos e livros que tratem dos conceitos aqui discutidos como: indisciplina e indisciplina na Educação Infantil de modo a destacar as características do problema bem como discutir alternativas de enfrentamento.

Deste modo, a pesquisa torna-se pertinente aos profissionais da Educação, sobretudo da Pedagogia, por abordar um problema recorrente que tem sido problematizado por diversos estudiosos a fim de compartilhar percepções, experiências e alternativas com o intuito de solucionar e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

2. CONCEITUANDO E CARACTERIZANDO A INDISCIPLINA

Assim como a instituição familiar, a escola possui a difícil e indispensável tarefa de educar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes nos seus mais diversificados talentos e saberes prévios. Neste sentido, a função social da escola aliada ao devido acompanhamento por parte de pais e responsáveis é, essencialmente, garantir que os educandos cresçam de forma sadia sendo assistidos e instruídos para atuar de forma crítica na sociedade da qual pertencem ampliando, deste modo, os seus conhecimentos.

Com efeito, para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma bem-sucedida faz-se oportuno que os envolvidos tenham condições favoráveis ao pleno desenvolvimento das suas habilidades de modo a reconhecer os aspectos que favorecem o ensino e, sobretudo, os aspectos que prejudicam o progresso escolar a exemplo da indisciplina.

A indisciplina no contexto escolar tem sido amplamente problematizada entre educadores e pesquisadores interessados em conhecer de forma aprofundada o problema para melhor combatê-lo tendo em vista os danos que a indisciplina trás não somente para a aprendizagem, mas inclusive, para a convivência harmoniosa entre os sujeitos na escola.



Comumente, o conceito de indisciplina está associado ao conceito de violência haja visto que uma das consequências mais comuns da conduta indisciplinar é a violência expressa em formas de preconceito e intolerância, bullying, agressão física ou verbal e desrespeito ao docente e às normas da escola. Isto posto, de acordo com Aquino (1996, p.40):

Os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um dos seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc.

O discurso acima veiculado evidencia a realidade de muitos profissionais da educação que, conforme mencionado, têm se dedicado a buscar estratégias para solucionar o problema da indisciplina. Entretanto, para que isso ocorra de forma satisfatória é essencial que a família assuma também o seu papel de educadora visto que é no contexto familiar que a criança e, posteriormente, o adolescente é apresentado às primeiras noções de conduta dentro e fora do lar. Nessa perspectiva, observa-se que há ainda um expressivo distanciamento entre família e escola que dificulta o progresso dos alunos e, por conseguinte, o trabalho docente.

No que se refere à Educação Básica, Lima (2009) cita algumas das principais queixas dos professores acerca da indisciplina nesse segmento educacional. São elas: desrespeito ao docente, desinteresse na participação e resolução de tarefas, desordem na sala de aula e nas demais dependências da escola, desrespeito às normas da instituição escolar, descuido com o

patrimônio público. Como se vê, a indisciplina está intrinsecamente relacionada ao comportamento e tende a se agravar à medida que as crianças crescem sendo, por esta razão, um dos principais fatores de reprovação e evasão escolar.

Na contemporaneidade, marcada pela expansão tecnológica e pela mudança de valores, pode-se verificar que o perfil de aluno se mostra diferente dos alunos de décadas atrás. Atualmente, as crianças são apresentadas a uma série de instrumentos tecnológicos os quais são facilmente dominados por elas fazendo parte do seu cotidiano. Porém, as gerações atuais expressam uma grande dificuldade em seguir regras e atuar em concordância com seus direitos e deveres. Na escola, as relações entre sujeitos têm sido dificultadas, também, pela incapacidade que muitos possuem em lidar com conflitos e com as diferenças. Ainda no que tange às atribuições da instituição escola, Lima (2009, p.326) argumenta que:



A sociedade mudou e a escola precisa se adaptar ao modo de ver esse novo mundo. As relações sociais precisam ser recriadas a cada minuto sob o peso milenar da tradição herdada, pois a ânsia de avançar e de transformar está na ordem da existência do homem: um ser em busca de si. Observando a realidade atual, podemos perceber jovens serem violentamente envolvidos pela mídia do consumo, num mundo cada vez mais globalizado e que contribui para que os mesmos não tenham noção de seus limites.

Estabelecer limites é preponderante para que crianças e jovens entendam, de forma prática, as noções de direitos e deveres que regem a sociedade e são indispensáveis à manutenção da harmonia e do crescimento individual e coletivo. Nessa perspectiva, entender seu espaço na sociedade implica, fundamentalmente, em compreender o direito e espaço do outro e, ainda, a importância da disciplina para a ordem e respeito dentro dos mais diversos segmentos sociais.

Desta maneira, cabe à escola conhecer de forma mais abrangente o perfil de alunos que dela fazem parte para que, gradualmente, possam combater a indisciplina. Nesse processo, a família pode e deve colaborar acompanhando e motivando suas crianças e adolescentes através do diálogo e da participação na rotina escolar.

2.1 A prática docente e a indisciplina – algumas considerações

Sabe-se que muitos são os desafios que o educador contemporâneo tem enfrentado no cotidiano de sua prática. O advento tecnológico e a crescente globalização trouxeram um legado de aparatos que facilitaram em muitos aspectos a aquisição e compartilhamento de saberes. Contudo, a tecnologia e o acúmulo de informações também danificaram o processo de ensino-aprendizagem que, assim como a sociedade, sofreu expressivas mudanças ao longo das décadas.

Hodiernamente, o professor precisa adequar-se a diferentes perfis de alunos e, ainda, ao sistema educacional vigente que apesar de evidenciar mudanças positivas também apresenta aspectos falhos a exemplo da indisciplina que tem sido alvo constante de discussão entre pais e educadores.

Nessa perspectiva, Amado (2001) argumenta que há uma expressiva complexidade em torno da indisciplina escolar. Tal complexidade demanda, segundo o especialista, de uma abordagem holística e sistêmica do problema uma vez que os fatores desencadeadores são diversos e diferenciados e estão, ainda, instalados em domínios distintos sendo tais fatores: sociais, culturais, políticos, dentre outros. Justamente, em virtude disso, Souza (2012, p.51) pondera que:



[...] A análise sobre indisciplina escolar em suas representações, expressões e significados, requer uma atitude investigativa que não a reduza a componentes meramente comportamentalistas, unilaterais e culpabilizadores dos alunos, dos professores, das famílias ou da sociedade em geral.

Partindo do discurso do autor, pode-se inferir que o problema da indisciplina requer esforço coletivo a princípio no âmago da instituição familiar, perpassando pelo ambiente escolar e pelas demais áreas da sociedade. Com efeito, uma criança indisciplinada tende a tornar-se um jovem e um adulto indisciplinado podendo, inclusive, adquirir uma postura violenta e uma conduta que pouco privilegia o seu desenvolvimento sadio e a convivência ordeira na sociedade em que vive.

Vale ressaltar que as crianças e jovens da atualidade mostram significativa habilidade em manusear celulares, *tablets* e computadores e realizar diferentes atividades através da *internet* e, em contrapartida, têm uma grande dificuldade em assimilar as diferenças, o respeito e a tolerância nas suas relações dentro e fora do ambiente escolar. Com efeito, tal dificuldade tem se mostrado um dos maiores problemas na escola e, por conseguinte, refletido de forma negativa na prática de diversos educadores uma vez que se configura “como um indicador do insucesso no trabalho de socialização dos alunos, pode ainda funcionar como uma forte inviabilizadora do processo de ensino-aprendizagem” (SILVA, 2007, p.18)

No que concerne aos anos iniciais, tal característica torna-se ainda mais preocupante tendo em vista que é nessa etapa educacional que as crianças estão desenvolvendo suas capacidades básicas de codificação, decodificação e, sobretudo, valores como responsabilidade, respeito e autonomia. Desta maneira, segundo Garcia (1999, p.104) as diversas causas da indisciplina:

Podem ser reunidas em dois grupos gerais: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras vamos encontrar, por exemplo, a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola.

Conforme detalhado no fragmento acima, as causas da indisciplina podem emergir, inclusive, de dentro da própria escola. Isso implica dizer que a escola precisa constantemente refletir a sua prática, os seus valores de modo que haja harmonia e respeito nas relações nela estabelecidas. Ainda no que diz respeito às condições de aprendizagem deve-se considerar a realidade dos alunos dentro e fora da escola, as suas dificuldades econômicas, suas expectativas e, inclusive, os eventuais problemas que vivenciam na comunidade em que vivem para que haja um ensino voltado ao pleno desenvolvimento da sua cidadania.

Além disso, Alves (2006) reforça que a disciplina é construída no decorrer da aprendizagem. Ora, isso implica dizer que desde a primeira infância com as primeiras situações interacionais e, sobretudo, ao serem inseridos no ambiente escolar; os alunos apreendem hábitos e diferentes maneiras de se comunicar e aprender o que lhes é ensinado. Assim, nas primeiras séries são apresentadas as normas básicas de convivência, de respeito e manutenção do ambiente físico da escola e principalmente das relações estabelecidas com educadores, alunos e demais integrantes da comunidade. Deste modo “O ensino (instrução e direção) se constitui em aprendizagem (aquisição) na relação pedagógica mediada pelos trabalhos escolares” (CARVALHO, 1996, p.137)

2.2 Família e escola – buscando a disciplina

Desde as sociedades mais primitivas até a atualidade, a família é a instituição pioneira na responsabilidade de educar. Paradoxalmente, ao decorrer dos séculos e com as mudanças de valores e de formas de vida, algumas famílias têm se omitido da indispensável missão de estabelecer uma base sólida para que suas crianças, ao serem inseridas na escola, tenham maior capacidade de seguir normas e estratégias fundamentais ao seu pleno crescimento.

A escola, por sua vez, se vê desafiada a suprir a ausência da educação que muitos alunos trazem de lares por vezes completamente desestruturados. Como instituição por excelência responsável pela capacitação e instrução nas mais diversas disciplinas escolares, a escola quase sempre precisa voltar seu trabalho para a formação de crianças disciplinadas que conheçam seus direitos e, sobretudo, os seus deveres. Essa tarefa, quando dissociada da atenção familiar, resulta quase sempre, no insucesso dos alunos que se mostram indisciplinados dificultando seu desempenho acadêmico e, também, sua convivência com os demais.

Em face a este quadro, é imperativo que a escola e principalmente o professor assuma cotidianamente a sua autoridade em mediar o saber atuando como líder e motivando os alunos a serem coparticipativos da construção da sua autonomia. Entretanto é preciso compreender que: “o professor democrático nunca, realmente nunca, transforma a autoridade em autoritarismo.” (FREIRE, 1990, p.115)

Desta maneira, ao mostrar a sua autoridade e estabelecer princípios a serem vivenciados no cotidiano das aulas, o educador tem maiores chances de assumir o papel de mediação desde que se utilize do diálogo. Porém, sabe-se que a grande maioria dos profissionais da educação da contemporaneidade estão sob constante processo de formação e, em muitos casos, precisam adaptar-se a rotinas exaustivas de trabalho além de assumirem a



responsabilidade por um grande número de alunos. Essa característica tão presente no sistema educacional brasileiro, sobretudo na instância pública de ensino básico, desfavorece muitas vezes um trabalho voltado ao combate mais profícuo da indisciplina haja vista que o educador precisa cumprir prazos e, sobretudo, todo um currículo que deve ser trabalhado em sua prática.

É interessante, portanto, que família e educadores discutam com suas crianças e adolescentes a respeito do que é indisciplina e de como é importante combatê-la. Desta maneira, a partir do momento que a criança entende o problema da indisciplina e se percebe como sujeito dentro de uma comunidade, o sentimento de vergonha a acompanhará. Com isso, “uma de suas ‘tarefas’ no seu desenvolvimento será, justamente, a de lidar com esta vergonha associando-a a certos valores.” (DE LA TAILLE, 1996, p.12). Por conseguinte, Alves (2006, p.39- 40) afirma que:

A sala de aula deve se firmar como espaço público, capaz de (re)produzir realizações coletivas e exercício permanente de si próprio, local onde o contato com os outros se estabelece. Além também, de poder constituir-se como lugar onde o pensamento se demora por um instante para ser deglutido, ruído e para ser encorajado a abandonar experiências já vividas, criando novas configurações humanas. Assim, o ato indisciplinado é algo que precisa ser trabalhado para se saber a que veio.

É por intermédio do diálogo aliado às estratégias práticas de combate que a indisciplina pode ser combatida no cotidiano escolar. Nesse intuito, é preciso conscientizar e sensibilizar os educandos através de atividades dinâmicas, brincadeiras, palestras, ações desenvolvidas pelos próprios alunos em que a estes sejam atribuídas tarefas diversas que os coloquem como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Esse processo requer tempo e auxílio de todos os membros da instituição tendo em vista que tanto a disciplina quanto a indisciplina são construídas e exigem atenção para que se saiba sua origem e o que é possível fazer para corrigir os desvios de conduta que inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem e o pleno exercício da cidadania. Com efeito, Alves (2006, p.35) avalia que:

A questão da disciplina ou indisciplina na escola não se restringe a obter um tipo padronizado de comportamento; mais do que isso, ela envolve o como ensinar certas maneiras de se trabalhar. A criatividade do professor é um dado bastante significativo para lidar com questões disciplinares. O professor deve criar uma maneira própria de trabalhar, sempre com vistas aos objetivos e características que deseja alcançar, disciplinas e métodos de ação e pensamento considerados de valor.

Deste modo, mediante o discurso acima mencionado, pode-se ressaltar a importância do planejamento também para o combate das práticas indisciplinadas. Atividades que

dinamizem a aula e propiciem aos alunos construir juntamente ao educador os saberes necessários podem ser importantes instrumentos de aquisição da disciplina. Além disso, os alunos pertencentes a lares desestruturados e que vivem em situação de vulnerabilidade social, tendem a assumir uma postura indisciplinada e exigem por parte da escola, uma especial atenção na busca de estratégias de socialização e maior aprendizado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que fora discutido a partir do presente estudo, pode-se concluir que a indisciplinada na Educação Infantil provoca uma série de danos que comprometem não somente seu rendimento escolar, mas inclusive, a interação harmoniosa e dialógica dos alunos com colegas e professores. Nessa perspectiva, uma vez indisciplinado, o aluno tende a desenvolver uma postura violenta e uma conduta hostil que desfavorece a construção dos vínculos sadios de tolerância, respeito e afetividade tão necessários quanto os saberes curriculares.

Deste modo, a família tem especial contribuição no acompanhamento dos seus filhos sobretudo aqueles que se mostram indisciplinados. A família, cerne da sociedade, aliada à escola, precisa refletir e implementar estratégias de ensino que incluam esses alunos cada vez mais no processo educacional e trabalhem no sentido de torná-los disciplinados e prontos para atuarem de forma bem-sucedida na comunidade da qual fazem parte.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **(In) disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar.** Ilhéus, BA: Editus, 2006

AMADO, João. **A indisciplinada e a formação do professor competente.** Seminário Modelos e práticas de formação inicial de professores, p. 1-19, 2001.

AQUINO, Julio Groppa. (org.) **Indisciplinada na escola: alternativas teóricas e práticas.** 4ª ed. São Paulo: Summus editorial. 1996.

CARVALHO, Sérgio F. de. Os sentidos da (in)disciplinada: regras e métodos como práticas sociais. In: Aquino, J. (Org.) **indisciplinada na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

DE LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.



FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Paranaense de Desenvolvimento-RPD, n. 95, p. 101-108, 2011.

LIMA, Paulo Gomes. **Indisciplina na escola**. Educere et Educare, Cascavel, v. 4, n. 8, p. 323-327, 2009.

SILVA, Luciano Campos. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

SOUZA, Flavio Fernando De. **Indisciplina**: provocações à prática e formação de professores. Educere et Educare, v. 7, n. 13.



AS INFLUÊNCIAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Maria Yeda Formiga de Almeida Moura²⁸

Ralydiana Joyce Formiga Moura²⁹

RESUMO: O processo de ensino e aprendizagem é muito complexo e remete para uma reflexão sobre os principais elementos que o constitui, tendo em vista o constante desafio de ensinar e aprender, como premissas na consolidação de objetivos para o desenvolvimento da aprendizagem. O presente trabalho tem por objetivo contribuir com uma importante discussão sobre a questão da indisciplina escolar, e, conseqüentemente, a sua influência no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, considerando o papel do professor como um articulador entre o aluno e o conhecimento, assim como os desafios enfrentados por esse profissional, no contexto de sala de aula, na qual a indisciplina vem se tornando cada vez mais observada. O estudo procura refletir sobre a problemática da indisciplina, à luz da contribuição de importantes autores. Além de trazer à tona reflexões relevantes sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e as influências da indisciplina escolar no processo e ensino e aprendizagem, destacando a primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Indisciplina Escolar; Ensino; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar representa um dos principais fenômenos que causam dificuldade no contexto escolar. Isso pressupõe uma análise concreta dos seus determinantes, tendo em vista a dinamicidade imbuída na prática pedagógica que apresenta suas especificidades recebendo inúmeras influências.

Vale ressaltar a importância de compreendermos a indisciplina escolar como um problema decorrente de uma série de fatores internos e externos ao ambiente escolar e que precisam ser considerados dentro desta análise.

A indisciplina encontra-se associada à desordem, ao desrespeito, a quebra das regras estabelecidas e a falta de limites, ligadas as atuais mudanças na sociedade, onde se configuram diferentes posturas acerca da indisciplina ao longo das transformações sofridas pela sociedade. Outro aspecto a ser enfatizado é que a indisciplina escolar deve ser investigada em decorrência do seu impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem e com a participação de todos envolvidos no processo.

²⁸ Mestranda em Ciências da Educação; Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Intergradadas de Patos-FIP; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. E-mail (yedaeneto@hotmail.com).

²⁹ Doutoranda em Ciências da Educação; Mestre em Ciências da Educação; Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFPB, Supervisão e Orientação Educacional pelas Faculdades Intergradadas de Patos-FIP; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. E-mail (ralydiana@hotmail.com).



Baseando-se neste prisma, vê-se que a indisciplina encontrada nas escolas atualmente encontra-se enraizada em práticas pedagógicas que ao longo do tempo, fundamentou-se em reprimir o aluno, só agora passou a aflorar com mais intensidade, causando cada vez mais preocupações entre os educadores.

O presente estudo tem por objetivo promover uma reflexão teórica sobre as influências da indisciplina escolar no processo de ensino e aprendizagem, a luz da contribuição de importantes autores que ao longo dos anos se dedicaram ao estudo minucioso da indisciplina nos contextos escolares, ao iniciar a discussão com reflexões conceituais sobre a indisciplina no ambiente escolar.

A preocupação quanto à indisciplina em sala de aula vem gerando entre os educadores um sentimento de insegurança quanto ao desenvolvimento do seu trabalho, por isso a importância da reflexão acerca desta questão, dentro do contexto escolar.

A indisciplina gerada dentro da escola é marcada também pela falta de compromisso de muitos que dizem promover a prática pedagógica em sala de aula, pois é muito comum encontrarmos pessoas desconhecedoras do seu verdadeiro papel no âmbito de sala de aula, além disso, quando o educador não dispõe de argumentos, de uma concepção que seja eficiente para a resolução da questão, a indisciplina só tende a crescer em grandes proporções.

Enfim, a indisciplina ainda não vem sendo bem compreendida no contexto de investigação dos que promovem a educação em esfera global, por isso o seu agravamento com mais intensidade dentro do espaço escolar. Enquanto não se compreender o porquê da questão em sua totalidade, tende a permanecer o problema no cotidiano da sala de aula.

2. INDISCIPLINA: CONCEITOS E REFLEXÕES

O processo de ensino e aprendizagem vem sofrendo diversas influências ao longo da história da educação e de suas ideias pedagógicas, quanto a forma de organização do trabalho em sala de aula, contribuindo por sua vez para importantes reflexões teóricas e práticas por grandes autores que se dedicam ao estudo das práticas educativas e suas influências no desenvolvimento da sociedade.

Neste contexto, refletir sobre os problemas que fazem parte da educação em esfera global torna-se de grande importância, como forma de compreender seus múltiplos aspectos, entre os quais pode-se destacar a indisciplina escolar que representa um dos principais entraves no processo de ensino e aprendizagem, compreender as suas influências dentro da prática pedagógica torna-se de grande relevância para o favorecimento de ações que



efetivamente promovam uma mudança na forma de organização do fazer pedagógico, de maneira a minimizar a indisciplina na sala de aula, assim como, na forma de organização do próprio espaço escolar.

Constituindo-se como um fenômeno que atinge o universo escolar de maneira uniforme, a indisciplina representa um modo do aluno expressar seu pensamento e suas emoções através de ações que de alguma forma chamam a atenção de todos e influencia no desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira negativa.

Compreender inicialmente o seu conceito favorece uma maior articulação entre as ideias e concepção acerca da problemática em estudo, o conceito de indisciplina é muito amplo e favorece uma gama de interpretações em seus diferentes contextos, sendo relevante para uma reflexão dentro do ambiente escolar.

O conceito de indisciplina tem sido atrelado à noção de disciplina. Para Estrela (2002, p. 17), “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. Sendo assim, constitui-se como um aspecto negativo dentro da sala de aula e que atrapalha o desenvolvimento do trabalho docente e acaba por prejudicar a aprendizagem do aluno.

A indisciplina escolar sob o ponto de vista da teoria de Piaget, relaciona-se com desenvolvimento da moralidade. Segundo o pensamento de Piaget (1994) o estabelecimento de regras e a maneira como os alunos percebem essas regras está na base desta reflexão sobre a indisciplina, pois, ao discutir as relações entre moralidade e indisciplina, devemos estar atentos aos princípios subjacentes às regras implantadas e elaboradas pela escola: em especial, o princípio de justiça e a forma como a regra é estabelecida, ou seja, se o princípio é o da coação, por exemplo. Assim, ao considerarmos um ato indisciplinado ou não, necessitamos conhecer a natureza das regras que regem o grupo ao qual o sujeito pertence e a forma como as regras foram estabelecidas.

Aquino (1998, p.8) afirma que:

A indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir do seu papel evidenciado corretamente na ação em sala de aula que os alunos podem ter clareza quanto ao seu próprio papel, complementar ao do professor.

De acordo com o autor o papel do professor é fundamental para que a indisciplina não se desenvolva no contexto de sala de aula, tendo em vista a forma de organização do espaço escolar e de sua prática pedagógica, pois a metodologia de ensino empregada em sala

de aula influencia diretamente na postura do aluno, frente ao desenvolvimento das suas habilidades e assim como, no seu comportamento enquanto aluno.

Para Piaget (1994), “o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais”, ou seja, para que o professor desenvolva a sua aula de maneira significativa faz-se necessário a aquisição do respeito por parte dos alunos, o que se constitui como fundamental para as atividades pedagógicas e para uma maior participação do aluno de maneira satisfatória dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A disciplina ou indisciplina escolar é uma prerrogativa humana, um fenômeno complexo e incerto. [...] O comportamento indisciplinado pode ser um indício de insatisfações que estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar. A promoção ou o controle da indisciplina nos alunos não estão escritos na literatura pedagógica ou em qualquer outra, nem recebemos junto ao diploma de conclusão de curso, fórmulas para manter a disciplina ou evitar a indisciplina. A disciplina é um exercício que se faz necessário em qualquer situação, social ou não. No caso do ambiente escolar, a disciplina é um exercício diário que ocorre no cotidiano da sala de aula. Deve ser construída e administrada no dia a dia por todos os envolvidos na educação. Esse exercício não é um problema para nós educadores. Esse exercício é um compromisso e desafio e faz parte do nosso trabalho. (BOARINI, 2013, p.129).

Considerando essa visão, destaca-se a relevância do trabalho docente com vistas a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois a prática em sala de aula é fundamental para a motivação dentro do contexto escolar.

Segundo Ryzewski (1998, p. 27)

A criança precisa se sentir segura, amada e respeitada, eles precisam de mais “treinadores de equipe” empolgados com seu time e menos promotores de justiça atentos para censurar e acusar.

Dessa forma, fica evidente a importância do trabalho do professor no sentido de contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem seja favorecido por completo, através de ações que busquem proporcionar aos alunos uma maior aproximação com a sua realidade, despertando por sua vez o interesse e a motivação nos conteúdos trabalhados em sala de aula, com influência direta no comportamento adequado no âmbito escolar.

Nesse sentido, deve-se evidenciar também a importância da formação do professor para atuação em sala de aula, frente ao desafio de enfrentamento desta problemática disciplinar, em decorrência de sua preparação teórica e prática ser fundamental para propor alternativas pedagógicas que motivem o aluno e minimize a indisciplina na sala de aula, para isso a formação profissional do docente torna-se essencial como forma de subsídios para uma prática significativa junto ao aluno com problemas no comportamento, tendo influência



diretamente no desenvolvimento da sua aprendizagem, assim como, no desenvolvimento dos demais alunos da turma com reflexos imediatos na aprendizagem de todos.

Dessa forma, é importante notar que a indisciplina dentro da escola afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, em suas várias categorias, desde o relacionamento entre professor-aluno até a socialização completa em sala de aula. Conforme afirma Vasconcellos (2000, p. 13) “pesquisas pedagógicas têm mostrado o quanto se perde de tempo em sala de aula com questões de indisciplina, em detrimento da interação do aluno com o conhecimento e com a realidade.”

É com base nessa afirmação, que vemos o quanto as questões disciplinares afetam o processo educativo, sendo uma realidade cada vez mais presente em nossas salas de aula, tornando-se uma preocupação crescente nos últimos anos entre os educadores.

Desenvolver a disciplina em sala de aula utilizando o professor de sua autoridade, não significa dizer que o educador está sendo autoritarista em sua prática, pois a verdadeira educação, não se faz sem autoridade, o aluno precisa de um referencial para a construção do conhecimento.

Em alguns momentos o professor não consegue manter a disciplina em sala de aula, porque não sabe usar essa autoridade, usa-se de uma autoridade de repreensão não considerando as especificidades de cada aluno.

Usar a sua autoridade enquanto docente significa fazer com que os alunos o respeitem como o articulador do processo, aquele que comanda as ações, além de ter a responsabilidade de tomar decisões cumprindo com o seu papel como educador. Ao mesmo tempo demonstrando uma atitude que busque respeitar a integridade do educando.

Segundo Vasconcellos (2000, p.45) o professor precisa exercer sua autoridade nos domínios:

Intelectual, sendo capaz de refletir, não ser dogmático, nem fechado, ser capaz de rever os pontos de vista, demonstrar inteligência no trato com a realidade, aprender seu movimento, ir além do senso comum. Ético, ter princípios, estabelecer parâmetros e ser coerente, revelar senso de justiça, apresentar traços de firmeza de caráter, ter compromisso com o bem comum. Profissional, ser competente, ter domínio da matéria e da metodologia de trabalho, empregar com segurança os conceitos e técnicas, ser interessado, demonstrar ânimo no que faz preparar muito bem suas aulas, estar atualizado. Humano, ser capaz de perceber e respeitar o outro como pessoa.

Sendo assim, vê-se que a autoridade colocada pelo professor deve ser impregnada de muito compromisso e respeito pelo processo, com atitudes que procurem influenciar



diretamente nas questões disciplinares, buscando a construção de sujeitos conscientes de seu papel.

É importante frisar, que a falta da postura de autoridade responsável pelo processo pode ser um dos elementos também responsabilizados em parte pela indisciplina. Quando isso acontece o aluno não respeita o professor nem os seus colegas, deixando de cumprir com suas obrigações como participante do processo.

Pois toda essa confusão de papéis tem efeitos no processo de ensino-aprendizagem, esse clima de incerteza vigorado pela indisciplina vem fazendo com que esse processo seja comprometido perdendo sua essência básica que é a formação de um indivíduo crítico para atuar na sociedade.

3. INDISCIPLINA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA QUESTÃO DE OBSERVAÇÃO

A infância deixou de ser compreendida como uma etapa para a fase adulta, tendo características próprias. Com base no pensamento de Piaget, a primeira infância é marcada pelo aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança, cabendo à escola como sistematizadora do conhecimento proporcionar condições para tais modificações.

Para Piaget (apud BOCK, 2001, p. 103):

Como em decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento se acelera. No início do período, ele exclui toda a objetividade, a criança transforma o real em função dos seus desejos e fantasias (jogo simbólico) posteriormente utiliza-o como referencial para explicar o mundo real, a sua própria atividade, seu eu e suas leis morais, e no final do período, passa a procurar a razão causal e finalista de tudo (é a fase dos famosos “porquês”). É o pensamento mais adaptado ao outro e ao real.

Com isso, remete a importância de o educador observar o desenvolvimento do aluno no cotidiano da sala de aula, visto a sua fase própria de desenvolvimento humano que merece atenção constante de todos os que direta ou indiretamente trabalham com crianças. Sendo assim, a tarefa dos professores deve estar voltada para um trabalho integrado com o seu aluno como forma de contribuir com o desenvolvimento do mesmo, através de práticas pedagógicas significativas e de acordo com as necessidades dessa etapa de desenvolvimento.



Para as crianças, a brincadeira se constitui como parte importante das suas necessidades, a escola que nega esta atividade acaba por enfrentar sérios problemas de indisciplina em sala de aula devido à privação de uma necessidade própria da infância.

A indisciplina, em sala de aula, parece ser gerada em duas situações, em resposta à autoridade autoritária do professor ou o que parece mais próximo desta reflexão é uma resposta à negação de alguma necessidade dentro do processo de aprendizagem.

A questão disciplinar é uma das reflexões que vem sendo discutida no âmbito educacional, o que tem influência direta no processo de aprendizagem em qualquer etapa de ensino. A indisciplina das crianças está cada vez mais frequente, tanto na sala de aula quanto na escola como um todo, caracterizando-se por meio do desrespeito e do não cumprimento das regras estabelecidas entre professores e alunos, ou mesmo entre pais e filhos.

Conforme Garcia (1999, p. 104):

As expressões de indisciplina têm sido relacionadas a fatores internos ou externos à escola. Entre as razões internas estariam, por exemplo, as condições de ensino e aprendizagem, a natureza do currículo, as características dos alunos, aos modos de relacionamento estabelecidos entre alunos e professores, e o próprio sentido atrelado à escolarização. Entre os fatores externos destacam-se a violência social, a influência da mídia e o ambiente familiar dos alunos.

Todo esse panorama da indisciplina, em sala de aula, traz um contexto de reflexão em torno dos seus principais aspectos, destacando os anos iniciais do ensino fundamental sua incidência é cada vez maior, ficando visível uma postura crítica do educador, diante desta situação, mediante a relevância dessa etapa de escolarização para a educação básica.

Sendo assim, a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula deve ter em mente uma compreensão do conceito de infância como uma importante etapa para o processo de aprendizagem. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

Dessa forma, o professor precisa ter uma visão crítica para acompanhar as crianças no desenvolvimento de atividades que favoreçam a aquisição de competências, propiciando um ambiente pedagógico capaz de influenciar no processo de construção do conhecimento.

Por isso, que muito se tem discutido a relevância do educador trabalhar de maneira a favorecer uma maior interação do aluno com o objeto do conhecimento, na qual o professor permite, por meio da prática pedagógica, esta interação, propiciando uma reflexão sobre o



seu papel enquanto educador no processo educativo, a partir da observação sistemática do educando durante o processo de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das discussões levantadas ao longo deste estudo, compreende-se a relevância do trabalho docente no sentido de favorecer a aprendizagem do aluno, considerando o professor como principal articulador entre o aluno e o conhecimento, e o seu papel de transformador dentro das relações construídas pela sociedade, sendo de grande importância para a formação do cidadão.

Neste contexto, a questão da indisciplina escolar encontra-se atrelada a formação do professor evidenciado pelo modo de trabalho realizado dentro da sala de aula, pois as diferentes formas de organização do conhecimento influenciam diretamente na organização da prática pedagógica e por sua vez no perfil do aluno no ambiente escolar.

Além disso, tendo em vista a complexidade envolvida no processo educativo, remete a importância desta discussão, visando adentrar na problemática e ao mesmo tempo viabilizar uma reflexão acerca de uma questão tão discutida entre os educadores. Ainda é interessante destacar a postura do professor diante desta situação, sendo o seu papel determinante na tomada de decisão, refletindo constantemente sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, ou seja, em que medida está ou não contribuindo com o agravamento da indisciplina.

Dessa forma, a indisciplina escolar deve ser trabalhada dentro do ambiente escolar considerando as suas múltiplas influências recebidas nos diferentes contextos, como forma de desenvolver um trabalho na escola que proponha ações inovadoras no sentido de articular as atividades de ensino aos interesses e necessidades dos alunos, viabilizando a construção do seu conhecimento e as adequações as regras estabelecidas dentro dos sistemas de ensino e diretamente no seu comportamento em diferentes situações cotidianas e no ambiente da sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. (Org). **Autoridade e Autoritarismo na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 3ª Ed. – São Paulo: Summus, 1999.

BOARINI, Maria Lucia. **Indisciplina escolar**: uma construção coletiva. Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Maringá, v.17, n.1, Jan. – jun. 2013. p.123-131. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013>. Acesso em: 08 de junho de 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FORTADO, Odair e Teixeira. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação pedagógica disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Portugal: Porto, 2002.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista paranaense de desenvolvimento, Curitiba, n° 95, p. 101-108, jan/abr. 1999.

GENTZBITTEL, Marguerite. **A causa dos alunos**/ Marguerite Gentzbittel e Hervé Hamon; (tradução Bertha H. Gurovitz). – São Paulo: Summus, 1993. – (Novas Buscas em Educação; v. 41)

MACHADO, Sheila Cristina de Almeida e Silva. **A indisciplina na sala de aula**. Janeiro/2008. Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3730/a-indisciplina-nasala-de-aula>>. Acesso em: 08 de junho de 2017.

MENDES, F. M. D. **Pensando sobre a indisciplina escolar**. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 4. Curitiba, 2008, Anais... Curitiba: UTP, 2008, p. 128-137. CD.

Piaget J. **Juízo moral**. Rio de Janeiro: Forense; 1994. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862006000300008> Acesso em: 08 de junho de 2017.

RYZEWSKI, Luiz Antonio. **Afinal, o que fazer com eles?** – 8ª edição- Porto Alegre, RS: LAR PUBLICAÇÕES, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola**, 11º ed. São Paulo, Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Os desafios da indisciplina na sala de aula**. 2007.



OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS AO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Cavalcante Pessoas Alves³⁰

Rita Lerconzia Alves Pereira Rocha³¹

RESUMO: Esse artigo objetiva discutir a relação entre os saberes da formação docente no curso de pedagogia e a prática de professores que ensinam na educação infantil. A pesquisa é um estudo de caso numa abordagem qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados foram entrevistas e observações da prática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Saberes pedagógicos; Professores; Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

Os saberes pedagógicos estão sendo tema de muitas discussões em âmbito nacional na área da pesquisa em educação. As pesquisas vêm apontando para o professor como o sujeito responsável pela construção e mobilização de saberes em sua ação pedagógica. “Damos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 255).

A pesquisa busca uma investigação de quais são os saberes pedagógicos que um docente precisa obter para atuar na educação infantil, em especial nas creches. Com isso seguem os seguintes objetivos: Descobrir quais são os saberes pedagógicos elaborados pelo curso de pedagogia e refletir se há alguma relação entre os saberes que são trabalhados no curso e as práticas dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, para, assim poder inferir quais são os saberes necessários para uma atuação que venha suprir com as necessidades educativas das crianças.

Para a coleta de dados, foram observadas as práticas pedagógicas de duas professoras que lecionam em uma creche municipal, sendo que a entrevista foi realizada com uma amostra de oito professoras que atuam com crianças de 0 a 6 anos. Para analisar os dados partimos para uma abordagem qualitativa de pesquisa, mas a investigação configura-se como um estudo de caso. Nesse trabalho serão apresentados os referenciais teóricos da pesquisa que abordam sobre os saberes docentes, também alguns indicativos dos dados coletados e de observações da prática pedagógica de duas professoras que foram observadas com crianças

³⁰ Mestranda em Ciência da Educação, Pós-graduada em Educação Inclusiva pela FIP. E-mail: anapaulafp@hotmail.com

³¹ Mestranda em Ciência da Educação E-mail: lerconzia178@gmail.com



de 4 anos a 6 anos em uma creche municipal, num total de 4 visitas de aproximadamente 3 horas cada em um total aproximado de 12 horas/aula de observação, além das conversas informais com as professoras e coordenadoras do local.

OS SABERES DOCENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA. QUAIS COMPETÊNCIAS O PEDAGOGO DEVE DOMINAR PARA LECIONAR?

A Formação de professores, segundo Nóvoa (1992) propõe, deve estimular acima de tudo uma perspectiva crítico-reflexiva por parte dos futuros professores, auxiliando-os para que possam se tornar produtores de conhecimento, que busquem propor, planejar e, não apenas fazer o que lhe mandam, sendo autônomos em seu fazer pedagógico tornando-se produtores de saberes, constituindo a partir disso sua identidade docente.

O que é proposto por Schon (1992) é ação-reflexão-ação, que se constitui em um modelo para a formação de professores, que vêem o professor como alguém que mobiliza conhecimentos em suas ações, de maneira em que essa reflexão norteia esse processo. A prática pedagógica do professor tem relação direta com sua formação, por essa razão é urgente pensar e repensar a formação de professores se baseando na reflexão sobre a prática pedagógica.

Toda identidade, do ponto de vista sociológico, é construída segundo Brzezinski (2002, p. 8):

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva.

Essa autora salienta que, nessa sociedade capitalista em que vivemos os professores perderam um pouco do controle sobre os meios de produção e isso contribuiu e muito para o enfraquecimento e perda da identidade. Os educadores, ao tomarem consciência dessa perda, buscaram alternativa para resgata-la partindo, segundo Brzezinski (2002), para a construção do profissionalismo. Essa busca pela identidade teriam os seguintes pontos: “ser professor dotado de conhecimento e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de sua formação.” (BRZEZINSKI, 2002, p.12)

Falando da identidade do professor, Guimarães (2004) salienta que na atualidade, muitas profissões experiência o que denominamos de “crise de identidade”, por essa razão circunda uma grande preocupação com a formação dos professores no que tange à



construção da identidade dos mesmos. A formação de professores, de acordo com esse autor, não colabora, muitas das vezes, com a melhoria da profissionalização docente.

Os saberes são plurais e heterogêneos, assim afirma Tardif (2002), que considera a relevância dos saberes que vem da experiência. Ele faz uma distinção entre todos os saberes que são adquiridos no exercício da profissão que são os saberes da experiência, saberes que são adquiridos no chão da escola. Tardif salienta que:

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 36).

São saberes direcionados a formação científica dos professores. À medida que esses saberes são incorporados a prática docente as mesmas se transformam em práticas científicas, segundo Tardif. O ensino e o trabalho do professor se desenrolam numa trama de interações que, de alguma maneira interfere na sua prática, nesses casos o professor deve lançar mão de certas habilidades que possui para poder solucionar estes problemas do dia a dia. Esses saberes são considerados os saberes experimentais e são eles:

(...) o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49)

A autonomia intelectual consolida o professor e isso se dá apenas por intermédio da pesquisa, da produção do conhecimento. O professor precisa construir uma relação diferente com respeito aos saberes, ele deve passar de um mero reprodutor de conhecimentos a um produtor de saberes. A atualização da prática pedagógica deverá ser constante, e isso só se dá por intermédio da pesquisa, do estudo sistemático e consistente. O profissional da educação deverá estar engajado no processo de uma formação continuada. Quando fala sobre esse assunto, Paulo Freire (1996, p. 32) diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.



Pimenta (1999) salienta que os saberes da docência, que são necessários à prática pedagógica se constroem a partir dos significados que cada professor dá ao seu trabalho, dos valores, da vivência, da maneira de pensar, de ver o mundo e de seus conhecimentos voltados a sua profissão (teorias, conceitos, metodologia, didática, formas de ensino, etc). Pimenta (1999) ressalta ainda a importância dos saberes que os alunos do curso de formação de professores já sabem ou tem uma noção sobre o significado do que é ser professor por terem vivenciado essa prática durante o período de escolarização e saberes que produzem; a importância e o significado do conhecimento na vida dos professores e também de seus alunos, pois a educação é um belo processo de humanização; saberes pedagógicos deve estar aliados ao conhecimento e à experiência, mas precisam acima de tudo ser construídos a partir das necessidades que se apresentam, ou seja, precisam ser contextualizados.

A pedagogia possui um papel significativo na formação docente, por essa razão se faz necessário discutirmos e nos aprofundarmos um pouco nos saberes que os teóricos trazem. Observaremos, portanto, as concepções da dinâmica do ser professor, que saberes são construídos no decorrer do curso.

O curso de pedagogia se volta a formação docente em vários seguimentos. A partir da nova LDB 9394/96, determina a criação de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. A função do pedagogo tem sido discutida e refletida. No ano de 2005, o Conselho Nacional de Educação apresentou propostas de Diretrizes para o curso de pedagogia que foram discutidas por órgãos representantes culminando na ultima versão de maio de 2006. O pedagogo que atua na educação infantil deve lançar mão de vários conhecimentos que deverá internalizar em seu curso de formação, saberes que são oriundos da Psicologia, da Sociologia e da Didática. O cuidar e educar torna-se, não só o objetivo principal da educação de crianças de 0 a 6 anos, mas também suas especificidades, a partir de propostas bem como, das políticas educacionais voltadas para o ensino de crianças. Os pilares principais para essa etapa do ensino é: brincar, criar e aprender.

Na educação infantil os profissionais precisam estar a par do desenvolvimento infantil e conhecer as perspectivas que possam auxiliar nesse tão delicado processo. Organização de espaço e tempo é mais um fator de extrema importância porque influencia diretamente nas atividades desenvolvidas pelo pedagogo. O faz-de-conta, junto ao brincar e aos jogos também influenciam muito no desenvolvimento cognitivo porque desenvolvem a criatividade e auxilia na formação da personalidade da criança.



O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira. Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros. (SANTOS, 2001, p. 89)

O pedagogo também deverá ter noções de arte, teatro, música, dança e desenho porque são essenciais para fazer com que a criança aprenda explorando tudo que a rodeia. Por intermédio das mais variadas linguagens e materiais disponíveis ela é capaz de aprender a se expressar melhor, entendendo de si mesma, descobrindo qual o seu lugar no mundo. O professor tem que entender que nesse processo estão disponíveis as diversas linguagens e que, elas devem servir como molas propulsoras para as relações.

Já a linguagem oral é a primeira expressão da criança, por esse motivo deve ser sempre valorizada no cotidiano da escola. O professor serve como aquele que realiza a mediação entre as crianças e o mundo da leitura e da escrita. É um processo de exploração que precisa partir da vivência dos educandos, ressaltando sempre a função social e cultural que a escrita possui na vida dos indivíduos.

2. SABERES PEDAGOGICOS E PRÁTICA DOCENTE. O QUE HÁ DE CONSISTENTE NA SALA DE AULA?

Como resultado de observações nas práticas pedagógicas de duas professoras que atuam em uma creche municipal e com uma amostra colhida através de entrevistas com professores que também atuem em creches, podemos constatar que a prática é essencial para que o professor possa relacionar os conhecimentos adquiridos na academia, como também elaborar novos saberes. O conhecimento da prática faz com que os pedagogos busquem alternativas que possam solucionar os problemas que surgem no dia a dia escolar e determinem certas ações no seu cotidiano. Os saberes que são construídos pelos professores na escola podem partir de sua própria formação ou até mesmo vir de uma experiência vivida por seus colegas.

Alguns depoimentos colhidos na pesquisa mostram certa insatisfação com relação a falta de aulas práticas que, segundo elas, faz parte da formação do professor, isso fica claro na fala dessa professora:



“O curso de pedagogia é bom, mas deveriam trabalhar mais na prática. Eles trabalham muitas teorias e pouca ação. Acho que isso deveria ser revisto. Sei que aprendemos muita coisa importante que vai servir na nossa prática, mas em algumas disciplinas, como por exemplo a didática, poderíamos ir muito mais a fundo nas escolas com as crianças.” (P.1)

Por esse depoimento podemos perceber que os cursos de formação de acordo com os professores ainda trabalham numa abordagem instrumental, seguindo uma racionalidade técnica. Isso acaba estabelecendo uma hierarquia entre a teoria e a prática pedagógica e que isso ainda está um pouco distante a interação entre elas. Falando um pouco mais sobre o conhecimento na prática, ouve bastantes relatos de professores, entre eles, uma professora responde o seguinte: “Tem muita coisa que a gente só aprende com a prática. A gente até consegue lembrar de uma coisa ou outra que aprendeu na faculdade, mas nada como o dia a dia na escola para dizer se algo realmente deu certo ou não.” (P.1).

Fica notória nas falas dos professores a importância do aprendizado na prática. Eles não desvalorizaram em nenhum momento o conhecimento que adquiriram na academia, mas faziam questão de deixar claro que, o que realmente forma um professor é o chão da escola. Apontaram o curso, não como o fim da formação, mas o começo de uma longa caminhada:

“Ser professor é morrer aprendendo, porque nunca sabemos de tudo. Todo santo dia você aprende algo diferente com as crianças. Sem falar no que se aprende com os colegas de trabalho. Por isso que eu digo, a escola é o melhor método de ensino.” (P.2) (...) na verdade tudo é importante, mas o que a gente aprende na faculdade, no curso de pedagogia ajuda muito, mas a prática é mais importante porque, a gente aprende uma coisa na faculdade, mas quando chega na escola a história é outra.” (P.1)

É comum entre os professores o conceito de que a teoria é importante, mas a prática acaba ensinando ainda mais. Durante as observações ficou notória a presença dos conhecimentos pedagógicos dos professores, principalmente no que tange ao cuidar e educar. Os professores brincam com as crianças sobre a perspectiva do aprendizado e todas as atividades são organizadas de acordo com o que se espera de uma escola voltada para o ensino infantil.

Mesmo afirmando o tempo todo que as experiências eram quem realmente preparava o professor para o exercício da docência, em nenhum momento demonstraram desconhecer os pilares teóricos e/ou as leis que regem o ensino infantil e que norteiam as atividades pedagógicas. O ambiente da escola também é cercado de materiais didático pedagógico que auxilia na efetivação dos projetos desenvolvidos e, em conversas informais com os funcionários da escola, podemos constatar que o planejamento é contínuo. Os professores se reúnem a cada 15 dias para repensarem as práticas e elaborarem novas maneiras de receberem as crianças e de lidarem com elas.

Algo muito presente também são os jogos espontâneos, diria que são os mais utilizados por todos os professores e isso é importante, pois como podemos perceber na primeira parte desse artigo Santos já defendia seu uso. Percebemos também a presença dos estudos de Tardif até na fala dos professores quando os mesmos salientam em seus discursos que “é no chão da escola onde acontece o verdadeiro aprendizado”. Os saberes práticos, tão necessários a um efetivo trabalho docente.

Sei que não é realidade em todas as instituições de ensino infantil como as creches, mas ainda há pessoas sem formação alguma ocupando o espaço de um pedagogo. Na escola em questão encontramos uma enfermeira ocupando o lugar da professora que. A mesma, quando indagada sobre sua função na escola, respondeu sarcasticamente que tinha sido colocada para ocupar o cargo por questões políticas e que não estava preparada para realizar aquela tarefa, foi o que realmente constatamos no período de observação na sala em que essa enfermeira/professora atuava.

Essa realidade tem sido mudada ao longo dos anos. Ainda existem casos como este, porém são mais raros. Quando questionada sobre esse assunto, a secretaria da escola em questão salientou que já havia solicitado a secretaria de educação a substituição e que isso já estava sendo providenciado. Os demais possuíam ou estavam em processo de formação docente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que, diante das observações realizadas na escola e da pesquisa feita com os pedagogos que lá atuavam que esses profissionais em particular têm procurado estabelecer uma relação entre o cuidar e educar, estando apenas um pouco meio que restritos a escolarização. O cumprimento das atividades dentro do tempo previsto na educação infantil ainda está sendo visto como uma etapa de preparação para o ensino fundamental e isso não é nada bom.

A livre expressão da criança, a construção de sua identidade está ficando limitada, mesmo assim, ainda assim está notório que a formação inicial e permanente do professor é fundamental para que a prática educativa no ensino infantil seja amplificado, não apenas na diversificação, mas também na aplicabilidade dos conceitos que tratam sobre a criança e também sobre a infância.

Ensinar na educação infantil significa criar situações de cuidado, de ludicidade, de interação e integração entre o professor e a criança e entre as próprias crianças. Essas

situações devem garantir a aprendizagem como enfatiza o nosso Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998). O professor é um mediador nessa etapa de ensino-aprendizagem. Por essa razão ele precisara ouvir e sentir as crianças. Saber do que pensam, prestar bastante atenção no que brincam e como estão brincando. Quais são suas concepções sobre o mundo e principalmente, prestar bastante atenção em seu desenvolvimento. É nessa fase que se inicia a formação do ser humano, onde começam a construir seus valores que despertarão a busca pela vontade de aprender e também de ser.

Em suma, uma proposta pedagógica que considere as linguagens, Emocional, oral, escrita, matemática, artística, corporal, musical, espacial e temporal, as diversas formas de linguagem são fundamentais para proporcionar as crianças o contato com a variedade de conhecimento. A intervenção do professor precisa ser repensada a cada instante, porque o que se planeja precisa se tornar real, virar ação pedagógica, então o primeiro passo é observar os fundamentos norteadores da proposta: “princípios éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade; princípios políticos – dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade; princípios estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade” (BRASIL, 1999). A criança é uma cidadã e por essa razão tem direito a educadores que sejam comprometidos com o período da infância, que construam saberes na sua formação docente, saberes da experiência, frutos da prática em sala de aula e isso foi visto na prática dos educadores observados.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António(org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido(org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.



SANTOS, V.L. B. dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E. P.da S. **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, 1992, 9-32.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: E SEUS CONCEITOS AVALIATIVOS E REFLEXIVOS

MARIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA XAVIER³²

RESUMO: O presente artigo busca abordar os conceitos avaliativos e reflexivos referentes à Avaliação Educacional. Embora haja várias definições existentes no que se referem a este tema, todas elas enfatizam a sua importância para a otimização da aprendizagem do alunado e apontam para a complexidade das diversas variáveis a serem consideradas neste processo. Baseando-se nas teorias de autores renomados como Cipriano Luckesi (2000, 2002, 2003, 2004, 2005), Philippe Perrenoud (1986), dentre outros, este trabalho foi de cunho bibliográfico, qualitativo e almeja auxiliar estudantes e profissionais que buscam compreender e aperfeiçoar os métodos avaliativos utilizados em seus trabalhos e instituições a fim de torná-los mais inclusivos, participativos e democráticos, para que desse modo venha a diminuir, caso não elimine, a prática de classificar alunos por meio de notas. A avaliação não pode ser vista apenas como instrumento a ser utilizado em um determinado momento de aprendizado, deve estar presente durante todo o processo educacional e para que assim ocorra faz-se necessária a compreensão e a participação ativa do corpo docente para inclusão dessa abordagem no processo ensino-aprendizagem. Conclui-se que a busca incessante por novos métodos, clarifica a necessidade de mudança no processo educacional em prol do sucesso das práticas pedagógicas e finalização do processo avaliativo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Avaliação Educacional; Estudantes; Profissionais.

1. INTRODUÇÃO

Ao mencionar a palavra avaliação, percebe-se a esta prática termos que remetem como notas, diagnósticos, controle, classificações, seleções, continuidade, retenção, medos e tantos outros elementos pré-estabelecidos que trazem uma vasta reflexão.

Observa-se na construção educacional, suas progressões dentro das metodologias ativas de ensino e, até mesmo, as ascensões dos processos de ensino e aprendizagem. Com este pensamento é onde se deve questionar: Que construção foi essa? Qual a concepção de avaliação acompanhou nesse processo?

Vemos que, com as evoluções nestas concepções, passamos a entender o indivíduo em seu contexto individual através de sua vivência sócio cultural, além do seu desenvolvimento cognitivo. Com isto a avaliação deve tornar-se mais do que um instrumento de classificação, de conhecimento técnico e focado no que o aluno soube ou não responder.

Uma avaliação que se fundamenta em certo ou errado, sem considerar toda a análise realizada pelo próprio aluno e, também, qual a base em que este se institui para encontrar a resposta proposta, torna-se um processo incompleto de análise do conhecimento adquirido

³² Doutoranda em Ciência da Educação pela WUE – e-mail: fatimaryoliveira1958@gmail.com

pelo aluno ou, até mesmo, de como a metodologia abordada pela instituição ou pelo próprio docente pode estar influenciando o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de suas crianças.

Deste pressuposto, realiza-se uma pesquisa bibliográfica com renomados autores como Cipriano Luckesi (2000, 2002, 2003, 2004, 2005), Jussara Roffmann (1994), Philippe Perrenoud (1986), Mary Stela Chueiri (2008) e Regiane Bertagna (2006), que em seus postulados analisaram, discutiram, pesquisaram e explanaram fundamentações quanto à avaliação e todo o processo que a acompanha em suas diferentes metodologias.

Com este trabalho objetiva-se que a avaliação deixe de ser vista como um instrumento de imposição, de classificação dos alunos em determinados perfis, com determinadas limitações e outras mais diferenciações que puderem ser estabelecidas, mas sim que busque tornar-se parte da metodologia adotada pelo docente em sua prática pedagógica, auxiliando o aluno em seu desempenho escolar, social, pessoal e cultural.

Com isso busca-se fazer uma reflexão de um real conceito de avaliação e sua representatividade nas instituições escolares, compreendendo que todas as mudanças na história da educação desenvolvida para a prática no ensino-aprendizagem, torna-se essencial na atuação do docente de forma efetiva e precisa na finalização do processo.

Por fim, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa, onde se foi retomado alguns pontos pertinentes, de forma que se consiga interligar os itens e subitens apresentados e obter uma visão geralista do tema supracitado.

2. AVALIAÇÃO E SUAS CONCEPÇÕES

O processo de avaliação permeia a constituição da sociedade desde os primeiros documentos antigos da evolução humana, visto que sempre passamos por conceitos avaliativos e classificatórios a depender de algum propósito ou critério, imposto pelas escolhas individuais, familiares ou grupais. Tal colocação pode ser vista através de Chueiri (2008, p. 54), onde a autora afirma que “[...] na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército”.

Assim, percebe-se que tal critério também é adotado no ambiente escolar, pois ao padronizarmos nossas políticas educacionais através de práticas com valores e normas, fazendo com que esta esteja ligada diretamente, em uma forma implícita ou explícita, à prática pedagógica adotada pela instituição e, deste modo, caracterizando-se uma prática



educacional formalizada e organizacional (CHUEIRI, 2008, p. 53), vemos uma prática exposta de critérios avaliativos.

Sabe-se que a avaliação não se constitui somente a um conceito teórico ou que esteja ligada diretamente aos processos educacionais, mas sim pertencer à processos e concepções de educação, de sociedade, onde é citado por Caldeira (2000, p.122) como “um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica” (apud CHUEIRI, 2008, P.51) e, também, explicitado por Raphael:

A qualidade técnica de um processo avaliativo reside, essencialmente, no aprimoramento dos instrumentos utilizados. Estes instrumentos têm o objetivo de obter dados de medida que formarão um conjunto ao qual será atribuído o juízo de valor. Estes dados que servirão ao julgamento necessitam ter qualidades técnicas para que o juízo seja aceitável. Devem ainda ser coerentes com a totalidade dos processos, pois nesta fase são decididas questões como: para que servem os dados? Que informações são necessárias? Como serão obtidas as informações? A quem caberá esta tarefa? (1994, p. 34).

Deste modo entendemos que a avaliação não ocorre apenas em um momento específico, e sim que está presente em todo o processo educacional, tornando-se um instrumento que concebe desde o início até a finalização do trabalho do professor. Ainda como uma prática pedagógica, o professor não deve se abster de seu papel como avaliador no processo de ensino e aprendizagem, de forma que este instrumento se torne um elemento presente em seu cotidiano, assim como afirma Chueiri:

[...] a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo técnico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. (2008, p. 52)

Vemos então que a relação da prática pedagógica do educador está diretamente ligada ao processo de avaliação e, assim, influenciando diretamente no contexto de ensino e de aprendizagem, o que resulta nas habilidades, comportamentos e concepções de seus educandos neste processo final, onde se deve enfatizar que:

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. (CHUEIRI, 2008, p.52)

A proposta de Chueiri (2008) em seu estudo da avaliação educacional, onde a classificou em quatro fases: “examinar para avaliar”, “medir para avaliar”, “avaliar para classificar” e “avaliar para qualificar”. A autora defende que ainda nos dias de hoje, as escolas continuam com a prática de exames como medida de avaliação de seus alunos, ocasionando

assim a sistematização do classificar, reconhecer o certo e o errado sem a análise do contexto em que o aluno propôs aquela resposta, sendo assim, denominada de “examinar para avaliar” o desempenho do educando (CHUEIRI, 2008, p.54).

Temos ainda Luckesi (2003, p.11) afirmando que o exame tornou-se a metodologia embasada para uma avaliação de aprendizagem escolar, denominando-a como a “Pedagogia do Exame”, e que este tipo de prática se mantém presente até mesmo em questões nacionais, como exemplo o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), reforçando que o exame é mais importante do que a avaliação da aprendizagem. Este tipo de “pedagogia” também nos trouxe regras específicas, como explica Luckesi:

[...] Já está normatizado que no momento das provas, os alunos não poderão solicitar nada que necessitem nem aos colegas nem àquele que toma conta da prova; não deverão sentar-se em carteiras conjugadas, porém se isso ocorrer, dever-se-á prestar muita atenção nos dois alunos que estiverem sentados em carteiras conjugadas, porém se isso ocorrer, dever-se-á prestar muita atenção nos dois alunos que estiverem sentados juntos, pois que caso as respostas às questões dos dois sejam iguais, não se saberá quem respondeu e quem copiou; o tempo da prova deverá ser estabelecido previamente e não se deverá permitir acréscimos de tempo, tendo em vista algum aluno terminar de responder a sua prova pessoal; etc... (p.1)

Pode-se verificar, então, que o conceito de exame está ligado à prática de professores ainda nos dias de hoje, visto que, para muitos, esta forma de avaliação torna-se necessária para um desenvolvimento de critérios que são observados em outra percepção dos nossos conceitos acerca desta ferramenta, apontado por Luckesi (2000):

[...] se um aluno, num dia de prova, após entregar a sua prova respondida ao professor, deu-se conta de que não respondeu adequadamente a questão 3, por exemplo, e solicitar ao mesmo a possibilidade de refazê-la, nenhum dos nossos professores, hoje atuantes em nossas escolas, permitirá que isso seja feito; mesmo que o aluno nem tenha saído da sala de aula. (p.3)

Assim, une-se ao conceito anterior, um processo que teve início nos Estados Unidos por Thorndike, onde se foi estudado e aplicado que a avaliação pode ser medida e, com isso, a possibilidade de realizar padronizações no conceito de como deve ser um aluno, ou seja, avaliar como este deve se comportar e qual seu nível de aprendizagem, deste modo Chueiri afirma que: “essa possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes propiciou a expansão de um cultura dos testes e medidas na educação” (2008, p. 55).

Portanto, compreende-se que o medir determina o comportamento daquele que está sendo avaliado, mas também quantifica sua aprendizagem e, assim, busca a razão dos resultados obtidos com o exame que ali foi aplicado.



Com a união de ambos os conceitos de avaliação, entra-se em um dos conceitos mais tradicionais que a escola se utiliza para avaliar: a classificação. Sendo esta, uma forma da escola hierarquizar seus alunos, afirmar quem se encontra apto ou não a continuar sem uma intervenção, como descrito por Perrenoud (1999, p. 11):

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (apud CHUEIRI, 2008, p. 11, grifo da autora),

E é a partir deste âmbito que o “avaliar para classificar” une-se aos conceitos anteriores, onde o exame torna-se necessário para que se possa medir o desempenho comportamental e da aprendizagem do aluno, para que assim conceda uma certificação, ou seja, classificá-lo como alguém qualificado para prosseguir com sua vida acadêmica, profissional e, até mesmo, pessoal.

Com isto compreendemos que a avaliação deixa de ser um fim e torna-se um meio, ou seja, abandona a visão de uma forma de medição, de classificação, adotado somente ao final de todo o processo e integra-se a todo o contexto de aprendizagem, tomando formas distintas, avaliando o aluno como um contexto de âmbitos diferenciados e como isto resultará em sua vida pessoal e profissional, como exposto por Esteban (2003, p. 26):

A avaliação qualitativa tenta responder a imposição de apreender a dinâmica e a intensidade da relação ensino-aprendizagem, porém, articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, estado e comunidade. (apud CHUEIRI, 2008, p.59-60, grifo da autora)

Deste modo, verifica-se que a “avaliação para qualificar” preocupa-se com o desenvolvimento do aluno como um cidadão formado, ou seja, capaz de desenvolver seu papel no exercício da cidadania, do trabalho e do convívio em sociedade, onde Luckesi (2004) nos define:

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso de diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação de dados sejam feitas sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. (p.4)



Porém, muitas escolas ainda avaliam de forma errônea seu alunado, colocando em questão apenas o rendimento, não observando a construção do conhecimento naquele indivíduo.

2.1 OS PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA REFLEXIVA

Através do item anterior pode-se perceber que a prática da avaliação não é somente uma parte do processo educacional, onde chega-se a uma conclusão de saberes, de aprendizados e de comportamentos, ou seja, este modo de utilização do recurso da avaliação não é um fim. Partindo desta concepção de que o procedimento avaliativo permeia todo o período dos processos de ensino e de aprendizagem, tornando-se um meio, foram-se introduzindo novas formas de se avaliar. Deste modo, qualificando melhor a definição do que seria a avaliação reflexiva ou mediadora, Roffmann (1991, p. 67) nos introduz:

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (apud ROFFMANN, 1994, p. 51 grifo da autora)

A autora menciona que dentro dessa perspectiva a avaliação tem que reorganizar ações que encoraja o alunado de forma dinamizada e motivadora, deixando para trás o exercício do exame para a ascensão do rendimento e colocando em prática o trabalho sócio cultural e emocional no dia a dia dessa caminhada educacional. Promovendo o fazer qualitativo no âmbito da construção da aprendizagem. Apontado por Perrenoud:

A isto será preciso acrescentar que nem todas as crianças de uma mesma geração seguem o ensino pré-obrigatório, enquanto algumas, posteriormente ao reprovarem no ensino primário ou secundário são submetidas duas vezes ao mesmo programa. (PERRENOUD, 1986, P. 32)

Verifica-se, então, que para a concretização de um processo avaliativo de forma qualitativa e reflexiva, necessita-se entender muito mais do que a rotina escolar daquele educando, o educador precisa compreender que existe uma história por trás de suas dificuldades, acessibilidades, incentivos, desenvolvimento e, até mesmo, em relacionamentos dentro do âmbito escolar, seja este entre os colegas ou mesmo com o docente.

Compreende-se que avaliar o educando de uma forma qualitativa torna-se um trabalho minucioso para que possamos desenvolver em sala de aula e, assim, fortalece-se as práticas comumente aplicadas nas escolas, ocasionando o desenvolvimento de julgamentos



sobre os professores que nem mesmo são conscientes da reprodução de um modelo, agindo sem questionamento, sem reflexão, a respeito do significado da avaliação na Escola. (HOFFMANN, 1994, p. 51-52)

A autora levanta um questionamento bastante pertinente no quesito como avaliar? E qual o seu real significado, trata-se como um exemplo o alto índice de reprovação em disciplinas como a Matemática, onde o aluno tem grandes dificuldades de interpretação e o sistema avaliativo educacional, remete ao fracasso habitual do alunado como postura autoritária, não contribuindo de forma positiva para a formação. Clarificando esta concepção, a autora nos traz o conceito de ambos os termos:

[...] A través do diálogo, entendido como momento de conversa com os alunos, o professor despertaria o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O acompanhamento significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais. (HOFFMAN, 1994, p. 55, grifo da autora)

Assim, o docente deve estreitar a sua relação com o alunado de forma mais próxima possível para acompanhar seu desenvolvimento durante todo o processo, não somente caracterizando sua aprendizagem nos momentos considerados avaliativos e, para isto, utilizar-se do diálogo provocativo, encorajador, que ajude o aluno a buscar novas informações de forma que o aprendizado ali lhe proporcione novos significados, novos saberes, tornando a prática do diálogo um processo de ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 1994, p.56). A autora retrata que essa organização parte de um planejamento interno do docente de que o professor é um eterno pesquisador e detentor dessas ações motivacionais para que o sujeito do conhecimento se detenha ao saber de forma linear e prazerosa.

3. METODOLOGIA

A metodologia representa o caminho para a realização de algo que se deseja obter resultados. Assim, o presente artigo foi dividido em duas seções: Na primeira, intitulada AVALIAÇÃO E SUAS CONCEPÇÕES apresentaram-se alguns conceitos sobre avaliação e seus métodos e a sua importância como prática pedagógica fundamental ao desenvolvimento e aperfeiçoamento no processo de aprendizagem dos estudantes; na segunda seção, intitulada OS PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA REFLEXIVA, foram abordados a importância do diálogo e do acompanhamento, da aproximação diária dos professores juntos aos seus alunos para a execução de uma avaliação qualitativa e reflexiva, que não vise a classificação e rotulação dos estudantes.



Para atingir os objetivos estabelecidos, optou-se, neste trabalho, pelos seguintes pontos de vista:

a) Da abordagem: foi uma pesquisa qualitativa, pois se tratou de fundamentos teóricos na busca por compreender o tema e seus significados para a compreensão do problema como um todo (TURATO, 2004).

b) Dos objetivos: foi uma pesquisa exploratória dado que se buscou uma maior familiaridade com o problema; envolvendo levantamento bibliográfico, estudos do problema pesquisado e análises comparativas (PRODANOV & DE FREITAS, 2013).

c) Dos procedimentos técnicos: foi uma pesquisa bibliográfica elaborada a partir de acervos, como livros, artigos, periódicos, Internet, e etc. (SEVERINO, 2014).

A presente pesquisa visa abordar as formas avaliativas educacionais e a importância da participação dos docentes nesse processo com o intuito de oferecer suporte aos professores em ato de ensino-aprendizado ao longo de sua carreira e dar-lhes uma visão consciente em relação à importância deste processo no desenvolvimento do alunado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas pedagógicas vêm sendo debatidas, estudadas e aprimoradas nos últimos anos. Desse modo, é fundamental que haja formação continuada e capacitações, especialmente para professores, que trabalhem os conceitos de avaliação e as suas práticas. O educador não deve se limitar ao simples repasse de conteúdo, o mesmo é responsável pela criação e manutenção de um ambiente harmonioso, onde exista interação e respeito entre professor e aluno para que desse modo possam crescer juntos. Essa ligação entre professor e aluno é crucial para que seja possível a realização de um trabalho eficiente, onde o desenvolvimento ocorrido durante o ano seja mais significativo do que o resultado obtido em uma determinada prova.

A busca por novos conhecimentos e formas de apresentá-los é um aspecto indispensável para facilitar a compreensão do alunado, proporcionando um aprendizado agradável e que desperta interesse. Desse modo, o docente possui papel fundamental no que diz respeito a prática de ações reflexivas e esse conceito de professor reflexivo deve ser trabalhado desde a graduação e estender-se por toda sua carreira.

Eventuais programas foram desenvolvidos ao longo de décadas para caracterizar o real significado da avaliação educacional nas instituições como um conceito primordial no processo finalizador do alunado. Esse entendimento anula a evasão escolar, o rendimento

global e parcial do discente e o rótulo de que as provas conceituam apenas, o passar de ano, sem perceber o aprendizado do sujeito do conhecimento como precípuo fundamental.

Se for aprendiz significa construir e acumular conhecimentos ao longo da vida, a sala de aula deveria, então, se tornar um lugar onde os saberes não são apenas transmitidos, mas sim produzidos. Essa concepção de conhecimento conferiria aos aprendentes a responsabilidade e autonomia sobre as informações aprendidas.

Os resultados dessa pesquisa foram conclusivos na perspectiva de que precisam aprofundar e aprimorar os estudos e postulados com relação à introdução avaliativa nas escolas, trabalhando com mais propriedade e clareza nas práticas pedagógicas, unindo o docente, a gestão escolar e o discente num planejamento necessário e fundamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura deste trabalho fica evidente a importância e a complexidade existente no processo de avaliação e da aprendizagem e que diversos aspectos pertinentes às práticas pedagógicas devem ser considerados. Para que tal processo ocorra de forma eficiente faz-se necessário que os profissionais envolvidos busquem e adquiram conhecimento relativos a este assunto para que desse modo possam realizar um trabalho com qualidade, fazendo uso das melhores práticas e assim contribuindo para que o alunado supere as adversidades existentes em sua jornada de estudos. Portanto, é notória a necessidade de discutirmos esse tema não somente por parte dos profissionais que atuam diretamente na área, mas também com os alunos e com a própria sociedade visto que a mesma exige um ensino qualitativo.

A busca por novos métodos que levam em consideração a realidade sociocultural e as experiências próprias de cada aluno e com a realização de planejamento facilita a realização de um ensino prazeroso. A superação das dificuldades encontradas diariamente estimula professores e alunos a alcançarem as metas estipuladas e para tal, a realização de um bom planejamento faz-se obrigatório visto que são nos momentos de reflexão que se observa e busca-se as melhores alternativas.

Muitas mudanças já ocorreram e atualmente elas continuam acontecendo. Cada vez mais as práticas que levam a um ensino de qualidade são estudadas. Inúmeros debates, nesse âmbito, vêm contribuindo para que o processo de avaliação educacional ganhe força e a merecida relevância nas políticas públicas. Este mecanismo não pode ser considerado como um fim em si próprio, e sim como um meio que, auxiliado pelos resultados obtidos pelas avaliações, deve ser aplicado para reorganizar métodos já utilizados com o intuito de garantir

um futuro de sucesso. Conclui-se que este estudo buscou proporcionar de forma sintética, mas com foco e estruturação com abordagens significativas das avaliações institucionais como importante processo de aprimoramento das práticas docentes no âmbito escolar. Por meio da pesquisa realizada, compreende-se que, é de grande relevância a colaboração das práticas públicas que dão subsídios para a prática docente na escola, promovendo ao professor um novo olhar sobre a educação, não permitindo que se contente apenas com a formação universitária, mas faz com que ele participe ativamente das novas perspectivas de um novo jeito de planejar, ensinar e de avaliar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação Escolar: Pressupostos Conceituais**. In: BERTAGNA, Regiane Helena; MEYER, João Frederico da Costa Azevedo. *O Ensino, a ciência e o cotidiano*. Editora Alínea, 2006. Páginas 61-81.
- CHUEIRI, Mary Stela. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. 2008, v. 19: p. 49-64.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Ideias**, v. 22: p. 51-59. (Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideia_22_p051-059_c.pdf) – último acesso em 22 de abr de 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem. Jornal do Brasil**. 2000. (Disponível em [Brasil2000.pdf](#)) – último acesso em 31 de mar de 2017.
- _____. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 1ª edição. Salvador: **Malabares Comunicação e Eventos**, 2003.
- _____. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. IP – **Impressão Pedagógica**. 2004, v. 36: p. 4-6.
- PERRENOUD, Philippe. **Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado**. In: ALLAL, L., (et al); CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. Páginas 27-69.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.
- RAPHAEL, Hélia Sonia. **Avaliação: questão técnica ou política?** Circuito PROGRAD-UNESP. 1994: P.33-43.
- TURATO, E. R. **A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária**. 2ª ed. Petropolis: Vozes; 2003.



O DESEMPENHO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

Niego Dagraça de Sousa Moura dos Santos³³

Ronie Petrúcio Xavier de Sousa³⁴

RESUMO: O estudo teve como objetivo buscar evidências na literatura acerca da inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino. O surgimento da Síndrome de Down nos meios de comunicação, sobretudo na televisão e cinema, tem fomentado diversas discussões acerca do assunto. Além disso, a emergência da inclusão escolar dessas pessoas vem gerando, desde a década de 1990, uma demanda dos educadores por informação a respeito não apenas da síndrome em questão, mas também de outras deficiências. O presente artigo pretende dedicar-se aos limites sociais que foram construídos a partir do século XIX, quando a deficiência passa a ser posta em questão pela medicina moderna. A deficiência mental, por ser o aspecto mais característico desta síndrome, também será discutida no artigo tanto em relação aos fatores sociais, históricos e educacionais, como alguns de seus aspectos psicológicos, com base na psicologia sócio histórica. São abordadas dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem do aluno com Síndrome de Down. A oferta de formação pedagógica desses profissionais ainda é um dos principais desafios no que se refere a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down; Aprendizagem; Inclusão; Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Down é uma síndrome relacionada à deficiência intelectual, que por muito tempo foi considerada uma patologia e não uma condição do sujeito decorrente de uma alteração genética, isso acarretou para estas pessoas o estigma e o preconceito, de que são incapazes de aprender e de atuar em sociedade.

A estimulação precoce, com técnicas pedagógicas, fisioterápicas e fonoterápicas, contribuem muito para melhorar a qualidade de vida das pessoas com síndrome de Down e facilitar a realização de atividades de contexto social, afetivo e laboral. Assim, diante desse pressuposto, verifica-se que se um indivíduo tem uma deficiência orgânica, não significa que este estará privado de interagir com o seu meio social, mas sim terá uma maneira particular de se apropriar do conhecimento, cabendo ao meio sociocultural disponibilizar mecanismos para que essa aprendizagem e desenvolvimento ocorram.

E em se tratando de desenvolvimento cognitivo, a deficiência intelectual é considerada uma das características mais constantes na síndrome de Down e contribui para o atraso nas demais áreas do desenvolvimento. Por esse motivo, é essencial que desde a infância a criança seja estimulada pedagogicamente, com atividades que enfatizem aspectos cognitivos

³³ Mestre em Educação – ; Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Matemática, pelo Instituto Superior de Teologia aplicada.

E-mail do autor (ndsm3@hotmail.com)

³⁴ Pós-graduando em Psicopedagogia Institucional e Clínico, pela FMB (Faculdade Maciço de Baturité) E-mail do autor (roniepetrucio@hotmail.com)

como: percepção, atenção, memória e linguagem. Pois ao contrário das crianças comuns, as crianças com síndrome de Down nascem com limitações em suas funções psicológicas inferiores (atenção, percepção e sensação). Tais limitações levam as mesmas a terem reações mais lentas aos estímulos, ocasionando um contato menos direto com o meio ambiente e, conseqüentemente, dificultando a relação e a exploração dele.

Como também se entendia que a deficiência mental interferia em seu comportamento social, a educação destinada a estas pessoas se desenvolveria por meio da memorização de atividades da vida diária. Numa escola inclusiva, a aprendizagem não é mais compreendida de maneira homogênea, em que todos aprendem da mesma maneira, agora, são levadas em consideração as especificidades e necessidades dos sujeitos que ali estão. Portanto, não existe ninguém que não se consegue educar, todos podem aprender e conviver juntos. Assim, quando um aluno não está aprendendo determinado conteúdo, o professor precisa conhecê-lo para saber quais são as suas reais dificuldades e como trabalhar com elas, conhecer o seu contexto social e familiar, que também interfere em sua aprendizagem. Para as crianças com deficiência intelectual, especificamente com Síndrome de Down, é necessário elaborar uma proposta educativa que atenda às suas especificidades, para que estes possam ter uma aprendizagem significativa, contribuindo para o seu desenvolvimento.

2. SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down (SD) também conhecida como trissomia do 21 é uma anomalia genética. Primeiramente descrita em 1866 pelo médico inglês, Jonh Langdon Down, em um trabalho publicado, onde descreveu algumas características dos portadores da Síndrome de Down.

Podemos encontrar outras alterações genéticas, que causam Síndrome de Down. Estas são decorrentes de translocação, pela qual o autossomo 21, a mais, está fundido a outro autossomo. O erro genético também pode ocorrer pela proporção variável de células trissômicas presente ao lado de células citogeneticamente normais. Estes dois tipos de alterações genéticas são menos frequentes, que a trissomia simples. Estas alterações genéticas decorrem de “defeito” em um dos gametas, que formarão o indivíduo. Os gametas deveriam conter um cromossomo apenas e assim a união do gameta materno com o gameta paterno geraria um gameta filho com dois cromossomos, como toda a espécie humana. Porém, durante a formação do gameta pode haver alterações e através da não-disjunção cromossômica, que é realiza durante o processo de reprodução, podem ser formados gametas com cromossomos

duplos, que ao se unirem a outro cromossomo pela fecundação, resultam em uma alteração cromossômica.

Por síndrome entende-se o grupo de anomalias que ocorrem conjuntamente e cuja etiologia é comum a todas elas. P. ex., a trissomia do cromossomo 21, que provoca retardo mental, micrognatia, implantação baixa das orelhas, etc. Todas alterações decorrentes da presença de três expressões do cromossomo 21.(PIATO, 2009, p.58).

A doença pode ocorrer com todas as famílias, ainda não foi comprovado que fator ou fatores levam à ocorrência do nascimento de crianças portadoras da síndrome, entretanto, sabe-se que as gestantes acima dos 35 anos têm mais probabilidade de gerar uma criança portadora da síndrome de Down.

2.1 Esclarecimento da Trissomia do 21

Cerca de 95% de todos os pacientes com síndrome de Down possuem trissomia do cromossomo 21, resultado da não-disjunção meiótica do par de cromossomo 21. O erro meiótico responsável pela trissomia geralmente ocorre durante a meiose materna (cerca de 90% dos casos), predominantemente na primeira divisão meiótica, aproximadamente 10% dos casos ocorrem na meiose paterna, geralmente na segunda divisão meiótica. Embora a base cromossômica da síndrome de Down esteja clara, a causa da anormalidade cromossômica ainda é pouco entendida. O alto percentual de casos de trissomia do 21 em que o gameta anormal se origina durante a primeira divisão meiótica materna é a causa de base.

Em virtude do risco aumentado da síndrome Down para mães mais velhas, uma possibilidade óbvia é o modelo do “ovócito velho”, tem sido sugerido que quanto mais velho o ovócito, maior será a chance de ocorrer erro durante a disjunção dos cromossomos. Ovócitos velhos podem ser menos hábeis em superar a suscetibilidade à não disjunção estabelecida pela maquinaria da recombinação. Uma característica marcante deste modelo é que o evento etiológico que leva ao nascimento de uma criança com síndrome de Down hoje pode ter ocorrido há 35 ou 40 anos, quando a mãe da criança era ela própria um feto cujos ovócitos primários estavam na prófase da primeira divisão meiótica. Apesar do reconhecimento da importância da associação entre os padrões de recombinação e a segregação cromossômica, um completo entendimento da não disjunção do cromossomo 21 e do efeito da idade materna continua sendo indescritível.



3. BREVE CONCEITO SOBRE AUTISMO

A palavra “Autismo” origina-se da palavra grega “autos”, que quer dizer “próprio” e significa viver em função de si mesmo. Deficiências cerebrais são presentes em indivíduos autistas, nas células do sistema nervoso (neurônios), tais deficiências afetam os cinco sentidos: audição, visão, olfato, tato e paladar, pois estas anomalias afetam zonas do cérebro que os controlam.

Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. (MELLO, 2007, p. 16).

Conhecido como uma alteração que causa um afastamento da criança do seu mundo externo, o autismo provoca sérias perturbações nas relações afetivas do indivíduo com o meio em que vive. Trata-se de um transtorno que se manifesta desde cedo e em toda a vida, apresentando-se como uma desordem. A cada 10 mil nascidos, aproximadamente 20 são acometidos com o transtorno autista, sendo mais comum entre meninos do que em meninas. Os sintomas são mais graves em meninas.

Algumas características de uma criança autista: dificuldade na comunicação devido a ausência ou pobreza da linguagem verbal, não olha olho no olho do professor ou dos parentes, muita dificuldade em compreender o que lhe é dito (muitas vezes não atendem quando são chamados pelo próprio nome), desconcentração, ecolalia imediata ou tardia, hiperatividade ou passividade, isolamento, mudanças de humor motivos, desinteresse em tarefas na sala de aula.

Tais dificuldades estão vinculadas a diversos fatores que interferem no desenvolvimento evolutivo do indivíduo e que se manifestam no princípio da vida de cada ser humano. Ao falarmos em fases iniciais da vida, estamos nos referindo a fase de gestação, pois aí são estabelecidas as bases do desenvolvimento futuro, onde também começa a se constituir a singularidade de cada pessoa. A primeira comunicação do indivíduo começa ainda no ventre, entre mãe e bebê.

No que se refere a inclusão escolar, o aluno autista, necessita de práticas pedagógicas específicas de acordo com o seu desenvolvimento, utilizando recursos facilitadores, pois estamos diante de uma criança com dificuldades na aprendizagem, o que não significa que seja impossível de acontecer tal aprendizagem.



Visando esclarecer e desmistificar alguns pontos sobre o autismo, atualmente foram criados e realizados no Brasil, como por exemplo, o dia dois de abril, que é o dia da conscientização do autismo, e as leis Berenice Paina que decretam que os portadores do autismo devem ser considerados deficientes, o que representou um marco importante na conscientização mundial dessa síndrome.

4. AUTISMO: AS CAUSAS, O DIAGNÓSTICO E O TRATAMENTO

As causas do autismo não são totalmente conhecidas ainda. Fatores hereditários podem incidir na ocorrência do autismo, mas há controvérsias em relação a isso, pois existem crianças com probabilidade maior de desenvolverem autismo se existir casos na família, e outras que desenvolvem autismo sem nenhum histórico familiar.

Alguns fatores genéticos ou externos podem contribuir para o desenvolvimento do autismo. São eles: complicações na gravidez (rubéola materna, hipertiroidismo, infecções neonatais, prematuridade ou baixo peso), poluição do ar, contaminação por mercúrio, infecções causadas por vírus, sensibilidade a vacinas, ou alterações no sistema digestivo. Cerca de 50% dos casos de autismo são de origem hereditária e os outros 50% advindos de complicações na gravidez.

Referindo-se ao diagnóstico os pais (a mãe principalmente) devem ser os primeiros a perceberem os sinais do autismo em um bebê ou numa criança. A mãe percebe com mais facilidade quando algo não está bem, e quando o bebê ou a criança não interage ou responde como deveria.

O diagnóstico do autismo é clínico, realizado através de entrevista com os pais e observação direta. Fornecer a maior quantidade de informações sobre a rotina dos filhos é dever dos pais para que o médico possa ajudá-los.

De acordo com as regras do Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais, o médico irá perceber a existência de atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, na autonomia e no comportamento da criança que indicam autismo, crianças consideradas de risco, ou seja, aquelas tiveram complicações no parto, como os que nasceram prematuras, com baixo peso, ou com algum tipo de síndrome, são aconselhável passarem por acompanhamento interdisciplinar com psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas. Assim as intervenções necessárias são feitas mais cedo, ajudando no prognóstico e tratamento do autismo.



Quanto ao tratamento não existe remédio para o autismo, pois trata-se de uma doença que não tem cura, mas quanto mais cedo o diagnóstico e intervenção, maiores serão os avanços nas áreas afetadas como: linguagem, comunicação, interação social recíproca e comportamentos estereotipados.

Os programas de tratamento precoce e intensivo ajudam a diminuir de forma significativa os sintomas da doença, para que a criança tenha uma vida social mais normal e consiga desenvolver as suas capacidades comunicativas. Tais tratamentos dependem do resultado da avaliação clínica e irá trabalhar as áreas mais afetadas da criança.

Os tratamentos podem incluir: medicamentos, terapias da fala, terapias do comportamento, terapias visuais (ajudam a criança a organizar seu meio e ser mais independente), fisioterapia e terapia ocupacional. Geralmente são acompanhados por um psicólogo comportamental buscando estimular a capacidade de aprendizagem e diminuir os problemas de comportamento das crianças.

O tempo de duração do tratamento, com relação a quantidade dias, horas, meses etc., não é previsível. Pois se deve levar em conta o estado de saúde, a idade e a manifestação dos sintomas do paciente. Também deve ser observado que leva um tempo para se estabelecer o vínculo entre o terapeuta e o paciente e que a família também deve fazer parte do tratamento.

5. A FAMÍLIA DA CRIANÇA AUTISTA

A família é um importante espaço de socialização, sendo a primeira instituição a qual a criança tem acesso ao meio social. Os familiares são provedores de cuidados necessários ao crescimento de uma criança.

Antes do nascimento de uma criança, a família fica cheia de expectativas, tais como: características físicas da criança (ou até mesmo de personalidade), sexo do bebê, se vai parecer mais com o pai ou com a mãe. Sentimentos de carinho, amor e medo e carinho também estão envolvidos nesse processo.

Quando surge o autismo em uma família, todos os seus membros passam a se mobilizar em torno da criança autista, tornando-se uma “família com autismo”. Isso significa que esta família agirá de forma diferente, tendo que aprender uma forma diferente de se comunicar e relacionar-se socialmente e enfrentarem dificuldades tanto na área emocional quanto na prática. As necessidades do autista serão praticamente as mesmas da família. Surgirão sentimentos novos e sensações desconhecidas.



A família de uma criança com autismo pode ter conflitos entre os membros da família, entre os pais, por exemplo, gerando tensões e problemas. Os pais podem ter sentimentos como: pena, raiva lamento e excesso de responsabilidade.

Sem dúvida criar um filho divergente traz angústias e encargos adicionais para os pais. Com tudo é necessário recordar que criar um bebê normal também pode ser um processo angustiante para muitos pais, não sendo, portanto, um fato exclusivo e inerente a excepcionalidade. De qualquer maneira devemos ter sempre em mente que a família de uma criança excepcional necessita tanto de atendimento e orientação quanto o próprio indivíduo, não só para a sua própria organização e ajustamento como também para que possa constituir um elemento de apoio e ajuda ao processo de educação e reabilitação do indivíduo que dela necessita. A primeira etapa da orientação familiar consiste em auxiliar os pais a uma aceitação emocional da criança excepcional, que pode ser definida como a concordância entre os fatores internos (sentimentos dos pais) e os fatores externos (a realidade da situação). Só então os pais terão condições de propiciar situações que favorecem o desenvolvimento pleno e seus a seus filhos. (AMIRALIAN,1986, P51-52).

Devem entender que é uma situação superável e que outros pais também passaram por isso.

A aceitação do filho autista vem logo após um período muito conturbado, e nesse momento a terapia pode ajudar dando suporte para lidar com as emoções novas trazidas pelo autismo.

A família necessita ser acolhida, pois a família saudável oferece melhor qualidade de vida para a criança deficiente. É papel também da família a integração da criança na sociedade, funcionando também como meio de cultura, crescimento e bem-estar.

Portanto, proporcionar o desenvolvimento do autista implica em uma atitude da família em conjunto com a equipe profissional especializada, e isso exige um trabalho estruturado e organizado buscando dar suporte e informações a respeito da síndrome autista e seu desenvolvimento.

6. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

Aumentar independência e mais segurança na execução de tarefas do dia a dia é o objetivo da educação de uma criança autista, melhorando a qualidade de vida da criança e da família. A escola e casa são os ambientes principais onde acontece aprendizagem. As tarefas simples do cotidiano, como comer sozinho, usar o banheiro, escovar os dentes, são mais bem aprendidas no ambiente natural e melhora a qualidade de vida deles. Os pais devem incentivar seus filhos e elogiar a cada avanço alcançado, levando em consideração que o desenvolvimento de uma criança com autismo é lento.



Passeios com os pais são importantes, lugares públicos são bem adequados, pois deve ser um lugar onde as crianças possam brincar livremente, caminhar e se socializar com outras crianças. Para que os pais não sejam surpreendidos por imprevistos é importante planejar com antecedência cada atividade.

O autista é adepto a rotinas e isso pode ser usado em favor dele mesmo, organizando uma rotina com tarefas e horário pré-fixados. Lembrando sempre que ele precisa aprender a aceitar as mudanças e isso deve ser trabalhado aos poucos na vida dessa criança.

Algumas técnicas de aprendizagem podem ajudar no desenvolvimento de uma criança autista:

Modelagem através de gravação de vídeo – Expor um vídeo mostrando a experiência de alguém que já adquiriu uma habilidade, para o aluno que ainda não conseguiu se desenvolver. Ensinar a fazer compras no supermercado por exemplo.

Rotina de atividades pictográficas - ensinar a realizar tarefas domésticas, mostrando Ilustrações como fotos, desenhos, etc., mostrando os passo a passo de uma tarefa, com o objetivo que o aluno faça independentemente.

Participação e Orientação de Colegas – Usar crianças homotípicas para ensinar habilidades funcionais para alunos autistas. Assim podem aprender a atravessar a rua ou pegar um livro na biblioteca, por exemplo.

De acordo com Nunes (2008):

As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e dos professores. É vital que pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso à informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais. (NUNES, 2008, P.04)

A criança autista tem dificuldades para se expressar, mas isso muda a partir do momento que a linguagem oral é treinada, as mudanças na linguagem vão surgindo aos poucos, bem como nos outros aspectos como: socialização, expressão corporal e desenvolvimento de sua aprendizagem.

7. AUTISMO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Sempre existiram pessoas com deficiência, mas a forma como são consideradas no que diz respeito a educação nem sempre foram as mesmas. A inclusão do aluno com TEA representa um grande desafio para os educadores e é um processo que não é realidade para



grande parte dos autistas, considerando a participação plena deles nas atividades escolares e de aprendizagem. Para incluir a criança com autismo, deve-se elaborar um programa educacional de qualidade, pensando na singularidade dela, o contexto familiar e a escola onde o aluno está inserido.

Os pais podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas transmitindo as informações necessárias. Família e escola como parceiras podem diminuir o estresse e aumentar a motivação para a continuidade do tratamento. Ambas são instituições fundamentais para o processo de evolução das pessoas, pois inibem o crescimento emocional, físico, intelectual e social do indivíduo.

A inclusão escolar da criança com o transtorno e com quaisquer outras necessidades especiais educacionais requerem mudanças nas práticas pedagógicas, didáticas e curriculares, a começar pela mudança de pensamentos e hábitos culturais de todos os envolvidos na escola, como: professores, diretores, coordenadores, alunos e as suas famílias, pois é um processo que ultrapassa os muros da escola.

É certo que alguns fatores ainda dificultam o processo de inclusão escolar. As escolas não atendem as expectativas dos pais no que se refere ao preparo dela para receber a população com necessidades especiais. O preconceito e discriminação ainda existem na sociedade e na escola, tendo como consequência a exclusão no processo de escolarização.

A matrícula da criança com o TEA na escola traz muitos benefícios tanto para a criança quanto para sua família, tendo em vista a socialização de todos, pois ambos passam a conviver com outras pessoas, possibilitando comportamentos mais socializadores.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de um autista é mais lento e necessita de acompanhamento especializado e da família, exigindo paciência em ambas as partes. A atenção e presença da família são de fundamental importância para que a criança se sinta valorizada e amada.

O processo de aprendizagem de uma criança com autismo exige calma e empenho, pois não acontece num estalar de dedos, então esse tempo que a criança autista necessita para aprender é diferente e deve ser respeitado.

Pais e educadores devem incentivar e mostrar as crianças que elas conseguem aprender. A educação pode mudar a vida das crianças autistas, pois elas podem aprender tanto matérias acadêmicas quanto atividades do cotidiano. Amor e dedicação são indispensáveis à aprendizagem da criança autista.



Incluir uma criança com autismo na escola regular é trazer benefícios para este aluno e para seus pais, mais ainda quando ocorre parceria efetiva entre escola e família. Inserir não é incluir, então a escola tem que ser um local acolhedor, sem preconceitos, com profissionais preparados e dispostos a promover o desenvolvimento da criança com o transtorno, lembrando que ela deve ser vista em sua individualidade, levando em consideração suas potencialidades e necessidades.

9. REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lucia T M. **Psicologia do Excepcional**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Papyrus, 1995.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MORAES, C. **Questionário de avaliação do comportamento autista: discussão do instrumento e apresentação de dados de validade e confiabilidade**. 2014. P.10. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2014.

NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. Publicado em 07 de fevereiro de 2008.



MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: IMPRESSÕES E EXPECTATIVAS SOBRE A EJA

Lindaura Oliveira Souza

Luzinete Oliveira Souza de Oliveira

RESUMO: A educação de pessoas jovens e adultas representa um dos maiores desafios da educação, pois se trata de uma ação educativa para um público, em sua maioria, com uma inclusão perversa na sociedade. Isto nos remete a uma preocupação maior ainda em relação à educação escolar em penitenciária, uma vez que a instituição prisional é caracterizada pelo medo, opressão, violência, isolamento. Essa pesquisa objetiva entender as impressões e expectativas das alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para a vida além dos muros da prisão. Para isso, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa com 30 internas do Conjunto Penal de Feira de Santana, Ba.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; mulheres com privação de liberdade; impressões e expectativas.

1. INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), podemos perceber que houve alguns progressos no que se refere à legislação que rege essa modalidade de educação, especialmente nas últimas duas décadas, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. Contudo, apesar dos amparos legais, que determinam as características e objetivos dessa modalidade de ensino, sabemos que ela ainda não garante uma educação de qualidade para os sujeitos que buscam na EJA uma oportunidade de ascensão social.

Grande parcela da população brasileira ainda se encontra alijada do acesso à educação ou tem um acesso limitado. A população carcerária faz parte desse contingente de pessoas que, por diversas razões, ou não conseguem estudar, ou o fazem de maneira precária.

A legislação que visa efetivar as disposições de sentenças ou de decisão criminal, Lei n. 7210/84 (Lei de Execução Penal), prevê em sua constituição a assistência prestada ao preso e ao internado. Essa assistência se configura em jurídica, material, à saúde, social, religiosa e educacional. Essa última visa proporcionar ao apenado a instrução escolar e a formação profissional.

Esse trabalho teve como objetivo coletar informações acerca das impressões e expectativas das alunas com privação de liberdade do Conjunto Penal de Feira de Santana. Para isso, foi necessário, também, questionar a respeito de suas trajetórias sociais e culturais na



tentativa de compreender as condições e objetivos que influenciam a escolarização dessas alunas.

A metodologia utilizada para a produção desse trabalho foi a pesquisa qualitativa, sendo que a coleta de dados foi feita por meio de entrevista e questionário, aplicado com 30 alunas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, permitiu trabalhar melhor os resultados obtidos, na tentativa de compreender como se processavam os pressupostos da investigação. A respeito da pesquisa qualitativa Chizzotti explica:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a objetividade de sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p.79).

Este trabalho apresenta um breve histórico da EJA, da educação em presídio e por último a análise dos resultados da pesquisa.

Verificou-se entre outros resultados encontrados nesta pesquisa, que durante o processo educacional, mesmo para as alunas com privação de liberdade, além do desejo de crescer profissionalmente, demonstraram satisfação de estar na escola.

2. EJA EM PRESÍDIO

A educação em sistemas penitenciários iniciou-se na década de 1950. Até o princípio do século XIX a prisão era utilizada unicamente como local de detenção de pessoas.

O acesso à educação em qualquer modalidade, como relata JULIÃO (2007) não deve ser negado, muito menos compreendido como punição para aquele que se encontra em reclusão, por força e determinação do Direito Penal. Afinal, tal punição, quando definida pela justiça, passa a ser cumprida no ato de seu ingresso a uma unidade do sistema prisional.

Apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em se vislumbrar ações educativas no seu interior, concordamos com FREIRE (1995) quando afirma que a prática educativa pode alguma coisa, e que o homem preso tem a vocação para ser mais e para fazer-se. A educação escolar no interior das prisões deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las.

A Lei de Execução Penal (LEP), Lei n. 7.210, de 1984, cujo objetivo é fazer valer a sentença ou decisão criminal e proporcionar a integração social dos presos, em seu art. 3º afirma que, ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei. Em seu artigo 17 afirma que a assistência educacional compreenderá a instituição escolar e a formação profissional do preso e do interno; no art. 18, que o ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa; no art. 19, que o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico e que a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição (parágrafo único)

Cabe agora discutir como efetivar o direito à educação, e como fazê-lo com qualidade. A esse respeito, Melo e Oliveira (2010:112) ponderou que, “Não cabe mais, em razão dos avanços históricos, questionar se a educação, dentro das muralhas das prisões, deve ou não existir (...). O que se deve discutir agora é como efetivar esse direito. E, mais ainda, (...) que tipo de educação se oferecerá nas prisões”.

A EJA é a modalidade educativa que se adequa à realidade do sistema penitenciário, uma vez que as características dos alunos (as) da EJA oferecida no sistema regular de ensino se assemelha em grande medida com a realidade social da população carcerária como salienta ARROYO (2005, P. 23), a EJA:

(...) são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (...). O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos (...). Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais (...). A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de 60 continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos continua radicalmente excludente.

3. A EJA NO CONJUNTO PENAL DE FEIRA DE SANTANA

Essa modalidade de ensino iniciou-se no ano de 2000, como um anexo do Colégio Estadual Paulo VI. Começou oferecendo 100 vagas distribuídas para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.



Atualmente o Conjunto Penal de Feira de Santana atende 343 alunos, sendo 243 do sexo masculino e 100 do feminino, distribuídos em três turnos. Conta com 12 salas de aula, um corpo docente de 30 profissionais de educação. A direção da escola e a coordenação de educação do presídio apoiam e trabalham juntamente com o corpo docente, montando e executando projetos que visam possibilitar uma transformação e uma real ressocialização dos educandos em privação de liberdade.

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. (CLAUDE, 2005, p.37)

O conjunto Penal de Feira de Santana além do ensino regular oferece também o ensino profissionalizante, modalidade essa que, como se percebe nas falas, é considerada de grande importância por grande parte das entrevistadas.

4. IMPRESSÕES E EXPECTATIVAS DAS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Foram entrevistadas 30 mulheres entre 19 e 30 anos de idade cursando o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A maioria negra, jovem, pobre e que, em geral, já se encontravam excluídas dos direitos mais elementares de cidadania antes de ingressarem nas prisões. Além disso, possui em comum a trajetória escolar marcada por dificuldades e interrompida precocemente pelas dificuldades econômicas, pela discriminação, pela gravidez precoce.

A respeito da escola ideal no ambiente das prisões, quase todas as entrevistadas, mostram que seria uma escola capaz de associar ensino com formação profissional, o que coincide com a maioria dos jovens da sociedade brasileira. Sobre a estrutura física, houve um consenso sobre a baixa qualidade. Falta biblioteca, laboratórios, livros didáticos de qualidade. Sua infraestrutura é precária, longe da ideal para o ensino.



A análise dos relatos sobre a impressão e expectativas das mulheres privadas de liberdade sobre a EJA pode ser dividida em dois grupos: as que veem o estudo como uma possibilidade de mudança em suas vidas, e as que o enxergam como um simples passa tempo.

No primeiro grupo, para as entrevistadas a educação é uma trilha segura. O saber escolar, o aprender o que não se sabia é muito importante para elas, que foram por muito tempo privadas do acesso ao conhecimento e do acesso ao universo que o domínio do conhecimento possibilita. Para elas, paradoxalmente, a prisão foi a oportunidade de retomar os estudos, oportunidade que, avaliam, não teriam em liberdade. Acreditam que estudar é importante para que possam ter uma maior autonomia em suas vidas fora dos muros da prisão. Normalmente almejam um futuro mais promissor, e a inserção no mercado de trabalho. Uma aprendizagem para a vida.

O trecho do Marco de Ação de Belém realça que:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010. P.6).

As falas abaixo traduzem as expectativas dessas mulheres.

“Graças a Deus aqui voltei a estudar, pretendo continuar quando sair daqui.”

“Estou até pensando em fazer faculdade. Quero que meus filhos se orgulhem de mim.”

“Quero arrumar um trabalho. Sair dessa vida e criar minha filha.”

“Tinha muita dificuldade de ensinar a tarefa de casa dos meus filhos. Agora já me acho mais preparada.”

“O mercado de trabalho está muito exigente, então precisamos estar preparadas.”

“Quando sair daqui quero fazer um curso de cozinheira ou confeitadeira.”

“Quero abrir um salão e dar uma vida melhor para meus filhos.”

“Eu sempre quis estudar, mas tive que trabalhar cedo, agora estou aqui.”

Pode-se perceber na maioria das falas a preocupação com a escolaridade das suas proles. Mesmo considerando suas condições sociais, acreditam que a escola provavelmente permitirá um destino diferente do seu.

“Tenho medo que meus filhos caiam na vida da “bandidagem”, que se tornem “um cara da vida.” “.



“Às vezes a gente quer uma coisa, mas não tem condições pra aquilo. Mas se fosse assim um caso, por exemplo, d’eu poder formar meus filhos em um advogado, um médico, entendeu?”

Para o segundo grupo, 15% das entrevistadas, ir para a sala de aula é só uma possibilidade a mais de passar um tempo fora da cela, ou preencher o tempo livre, podendo assim ser substituída por qualquer outra atividade, como se percebe nas seguintes falas:

“Me matriculei o ano passado e desisti. Fiquei com preguiça de vim pra escola.”

“Eu venho para escola para não ficar na cela.”

“Minha vida não tem mais jeito.”

A partir das falas, pode-se perceber que a educação não é vista como algo que lhes proporcionará encontrar soluções para o problema de estarem presas, contribuindo para a sua recuperação, inclusive da autoestima. Tampouco servirá para (re) inseri-las na sociedade, uma vez que nunca estiveram inseridas. Para elas, a classe baixa, ou os pobres, não possui acesso a uma educação de qualidade.

Desesperançosas, não acreditam numa transformação advinda de frequentar uma instituição escolar, nem percebem uma possibilidade de mudança em seu modo de ser e estar no mundo, a partir da escolarização. Se um dia sonharam em aprimorar seus conhecimentos escolares, hoje esse sonho já não mais existe.

Percebe-se assim que, esses sujeitos precisam vencer o estigma da vergonha, da culpa, da falta de motivação; fatores esses que, muitas vezes, os impedem de retornarem ou permanecerem na escola.

Para as que acreditam no valor do conhecimento, e no poder que ele lhes confere a prerrogativa da mudança de vida, tão sonhada por muitos, se constitui num impulso para que essas alunas continuem sua trajetória escolar.

Desde 2012 a Lei 12.433 previu a redução de pena, que já ocorria em relação ao trabalho, também para quem estuda. A cada 12 horas de frequência escolar o preso tem um dia a menos de pena a cumprir, incluindo Ensino fundamental, médio, profissionalizante e superior ou ainda curso de requalificação profissional. O que chamou atenção foi que nenhuma das entrevistadas mencionou esse benefício.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de melhoria de vida em decorrência de um possível crescimento cognitivo/intelectual após o acesso à informação é bastante comum entre os alunos. E, a partir dessa

evolução, galgar uma oportunidade profissional que os retire da situação social, econômica e cultural em que se encontram, e, principalmente, proporcionar melhores condições de vida para a família.

Esse estudo serviu para mostrar que as impressões e expectativas das mulheres em privação de liberdade sobre a EJA são as mesmas que a dos outros alunos que estão fora do ambiente prisional. Independente das diferenças existentes entre esses sujeitos, eles estudam com um projeto de vida, do qual a escola é parte integrante. É isso que afirma Dayrell:

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente fruto das experiências vivenciadas dentro de um campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (Dayrell, 1996 p.144).

A escola vem representar, para esses sujeitos, a possibilidade de uma melhor qualidade de vida. Tal melhoria pode se dar no campo profissional, nas relações sociais e familiares, no desenvolvimento da posição do indivíduo enquanto cidadãos e até mesmo na sua relação conseguem mesmo.

Percebe-se através das falas das internas que a disposição para estudar não foi algo estimulado pelo sistema, mas almejado pela necessidade de se fazer ouvir, de ser incluída. Como disse Paulo Freire (1984).

...não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos.

A presente pesquisa não pretende estar acabada, mas servir de alavanca para outras pesquisas na área, estimulando uma maior efervescência nesse campo tão pouco estudado e tão pouco valorizado, mas que se apresenta como instrumento, como meio para realização de uma sociedade mais justa e humana.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES et al. (Orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Educação para Jovens e Adultos. Proposta Curricular do ensino fundamental – 1º segmento*. 2001. Disponível em: < <http://forum-eja.org>.



_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Ementa Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Artigo 208.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. Ed.. São Paulo: Cortez. 1998.

CLAUD, R. P. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. Revista Internacional de Direitos Humanos. São Paulo, ano 2, n.2, 2005.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____, **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JULIÃO, E. F. **As políticas de educação para o sistema penitenciário**. In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (Org.). **Educação escolar atrás das grades**. São Paulo: EdUFSCar, 2007.

MELO e OLIVEIRA, J. A. de. **Educação nas prisões: mais que conhecer, é necessário efetivar esse direito com qualidade**. In: Yamamoto, A. et al. **Educação nas prisões**. São Paulo: AlfaSol, Centro de Referência em Educação para Jovens e Adultos.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA UNESCO EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS, Belém, 1997.



JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS POPULARES: UM BRINCAR SADIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ana Clécia Ribeiro Santos³⁵

Igor Alessandro da Silva Melo³⁶

Mirilandia Siqueira da Silva Santos³⁷

RESUMO: Através dos jogos e brincadeiras, a criança aprende de maneira divertida e sadia os conteúdos trabalhados em sala de aula. Além de aprender a comunicar-se consigo mesma, com os outros, com o mundo, aceita a existência do outro, constrói conhecimentos, estabelece relações sociais e afetiva. Segundo a LDB, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Durante o processo de adaptação, a reação das crianças com relação a separação dos pais pode acontecer de diferentes formas para expressar o que sentem: chorar, ou ficar muito caladas; adoecer; recusar-se a brincar, a comer, a dormir. A função da educação é concentrar-se no estabelecimento da comunicação entre o indivíduo e o meio no qual este encontra-se inserido; desta forma, o processo comunicativo entre a criança e o meio no qual esta convive passa a caracterizar o jogo, através da adaptação daquela às regras deste, criando-se um paralelo com as normas de convivência social às quais deverá o indivíduo adequar-se, futuramente. Concluiu-se que a atividade lúdica promove ao ambiente escolar uma harmonia entre o fazer pedagógico e a aprendizagem infantil, pois organiza o processo de ensino e aprendizagem em uma rotina mais prazerosa, proveitosa e significativa para a criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Brinquedos; Brincadeiras; Lúdico.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma experiência necessária de socialização para a criança. As atividades do dia a dia introduzindo as atividades lúdicas como brincadeiras e jogos estimulam o relacionamento com o mundo a sua volta, adquirindo e testando novos conhecimentos, representando situações do seu cotidiano, expressando seus sentimentos e suas fantasias. Através dos jogos e brincadeiras, a criança aprende de maneira divertida e sadia os conteúdos trabalhados em sala de aula. Além de aprender a comunicar-se consigo mesma, com os outros, com o mundo, aceita a existência do outro, constrói conhecimentos, estabelece relações sociais e afetiva. Segundo a LDB, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

³⁵ Mestranda em Ciências da Educação; Especialista em Educação Infantil (UFRN), Psicopedagogia (FIP), e Educação e Sustentabilidade em Unidades de Conservação (UERN) e-mail: anacleciapy@hotmail.com.

³⁶ Mestrando em Ciências da Educação; Especialista em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica (ISEP) e-mail: igsmelos@gmail.com.

³⁷ Mestranda em Ciências da Educação; Especialista em Fisiologia do Exercício (FIP) e-mail: myssils19@hotmail.com.

O ingresso das crianças nas instituições pode criar ansiedade tanto para elas e para seus pais como para os professores. É o seu primeiro contato com um grupo de pessoas diferentes das de sua família. Por isso, é comum que a criança chore em seus primeiros dias de aula, pois, sente com mais intensidade a separação de seus pais, experimentando um sentimento de abandono e angústia.

Durante o processo de adaptação, a reação das crianças com relação a separação dos pais pode acontecer de diferentes formas para expressar o que sentem: chorar, ou ficar muito caladas; adoecer; recusar-se a brincar, a comer, a dormir.

Compreende-se que a brincadeira é de grande importância para o desenvolvimento das crianças, visto que promove a convivência social e a obediência às regras de conduta e conveniência social, constituindo-se como ferramentas pedagógicas essenciais à aprendizagem. Assim, várias vertentes de pesquisa, abarcando Piaget e Vygotsky, apresentaram o viés da brincadeira como relevante atividade para a consolidação da aprendizagem, no ser humano, de maneira que as atividades lúdicas passaram a ser utilizadas como ferramentas capazes de implicar nos campos social e pedagógico.

No decorrer do século XX, dá-se o desenvolvimento da psicologia infantil, por vias do surgimento de estudos concernentes à atividade da brincadeira, como método de representação da vida do indivíduo, de forma que Vygotsky e Piaget apresentaram aspectos que enalteciam o lúdico no processo de aprendizagem das crianças, de forma que, para o último, a criança é ativo partícipe do seu processo de aprendizagem, a qual passa a surgir posteriormente ao desenvolvimento. O desenvolvimento, segundo Piaget, demanda o amadurecimento do indivíduo, para que se implemente a aprendizagem; o amadurecimento depende do contato da criança com o meio social. Portanto, demonstra-se a relevância da prática do lúdico, de maneira que este contribui para a prática do respeito às regras do jogo, preparando a criança para a vida em sociedade.

2. RELEVÂNCIA DO BRINCAR

A função da educação é concentrar-se no estabelecimento da comunicação entre o indivíduo e o meio no qual este encontra-se inserido; desta forma, o processo comunicativo entre a criança e o meio no qual esta convive passa a caracterizar o jogo, através da adaptação daquela às regras deste, criando-se um paralelo com as normas de convivência social às quais deverá o indivíduo adequar-se, futuramente (KISHIMOTO, 2001).



A criança consiste em um ser de natureza social, de forma que a aprendizagem dar-se-á de maneira espontânea, de maneira que é necessário induzi-la à prática do jogo, ou seja, do exercício das regras sociais, de forma lúdica, como uma representação do cotidiano. Portanto, segundo Amaral (2008), neste contexto, o aprendizado significa, para a criança, uma necessidade de fulcro orgânica e social, devido ao fato de suas habilidades significarem a representação orgânica das suas potencialidades.

Afirma Meneses (2009) que, entre 0 e 18 meses, período sensório-motor da criança, surgem os primeiros símbolos lúdicos, ao passo que, entre os 2 e 6 a 7 anos de idade, época na qual se dá o aperfeiçoamento dos estágios do pensamento intuitivo e verbal, os jogos passam a caracterizar-se por uma maior complexidade. O aprimoramento das fases de desenvolvimento será determinante para a caracterização dos jogos, definindo-os como jogos de regra, simbólicos ou de exercícios.

No período sensório-motor, os jogos de exercício são componentes da sua realidade lúdica, visando ao entretenimento da criança, praticando-se a reprodução dos movimentos corporais. Tal tipo de jogo não é relevante para a aprendizagem, visto que o âmbito cognitivo da criança não se encontra preparado.

Com a prática da linguagem pela criança, terão início os jogos de natureza simbólica, entre os 2 e 6 a 7 anos de idade, período no qual o indivíduo poderá praticar jogos fictícios ou de imitação; tal brincadeira é capaz de facilitar o entendimento, pela criança, de situações presentes em sua realidade. Assim, no jogo simbólico, as atividades simbolizadas provocam o interesse da criança, servindo a iconificação como meio de evidenciar o mundo real (FRIEDMAN, 1996).

A representação por símbolos dos objetos é o jogo simbólico, que surge a partir da vontade da criança, com vistas à resolução de conflitos, à satisfação de desejos e à compensação. Nesta fase, a criança usa um objeto de caráter representativo, alusivo a outro, de maneira que as circunstâncias do cotidiano compõem o referido jogo, sendo tal situação decorrente do emprego do símbolo, o qual pode ser visto como a manifestação de objeto que não se encontra presente. Ou seja, é um ícone real do imaginário (FRIEDMAN, 1996).

Assim, mostra imprescindível a ação, por parte do professor, de inserir o lúdico na vida escolar, enfatizando-se o período entre 6 e 7 anos de idade, no qual dá-se início ao jogo de regras, com desenvolvimento em plenitude até os 10 a 12 anos.

Tal natureza de jogo apresenta os jogos previamente caracterizados; entretanto, passarão a ocorrer jogos coletivos, com vistas a promover a socialização e o respeito às regras



sociais, fatores de grande relevância para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão. Assim, tais atividades promovem a interação da criança com as atividades a elas disponibilizadas (MIRANDA, 2001).

Portanto, as brincadeiras e os jogos fazem parte da natureza infantil, de maneira que a complexidade e o desenvolvimento daquele é importante para promover o vínculo entre a criança e o seu desenvolvimento motor e psíquico, apresentando novas experiências, ao passo que a criança progride em seu desenvolvimento. Assim, o jogo é uma atividade de grande relevância para o aprendizado do indivíduo, no âmbito do ambiente escolar e em concernência ao mundo real (MENESES, 2009).

Segundo Vygotsky (1998), o ser humano é um ente naturalmente social, de maneira que seu processo de aprendizagem é decorrente de ações interpsicológicas, de forma que o processo de aprendizagem tem início no âmbito social e, posteriormente, insere-se na realidade da criança. O desenvolvimento desta se dá através do seu contato com as pessoas com as quais convive. O que aludido autor, chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (MENESES, 2009, p.231).

Dessa maneira, entende-se que o estágio de desenvolvimento real é referente aos atos os quais são passíveis de execução pela criança, sem o auxílio de adultos, ou seja, atos que a criança efetivamente aprendeu. Portanto, a ZDP é tida como a construção de processos, os quais ainda não atingiram o término. Entretanto, sua implementação, com o auxílio de um adulto, poderá ser concluída.

3. O LÚDICO: ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

No presente contexto, o lúdico é vislumbrado como uma ferramenta a ser empregada diante de propostas pedagógicas, devido a inserir-se na realidade infantil, sendo possível sua contributividade para a maturação de processos que não atingiram o término (MENESES, 2009).

Nesta época, a criança passa a brincar de forma fantasiosa, executando aprendizagens de forma mais aprofundada, realizando representações de fatos realistas, sujeitando-se à regras hodiernas, as quais são aplicadas ao jogo, de forma não consciente. Vygotsky e Piaget, portanto, consideram a criança como um ser humano capaz de representar a realidade, sendo capazes de realizar alterações de circunstâncias vivenciadas, de forma que o desenvolvimento, segundo o primeiro autor, ocorre através da interação social, ao passo que o segundo pesquisador relata que o desenvolvimento ocorre de acordo com a maturidade biológica do indivíduo (MENESES, 2009).



Atividade lúdica é toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem a pratica. São lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento (DALLABONA; MENDES, 2012).

A criança, no decorrer de seu desenvolvimento, vai se expressando, assimilando conhecimentos e construindo a sua realidade, ao praticar atividades lúdicas. Nestes mesmos momentos, se dá o espelhamento de suas experiências, alterando a sua realidade, de acordo com seus gostos e interesses. Na Educação Infantil, podemos verificar a influência positiva das atividades lúdicas através de um ambiente acolhedor, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o desenvolvimento e crescimento das crianças (DALLABONA; MENDES, 2012).

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, socio afetiva e intelectual. É nessa fase que se deve adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas na escola, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências (DALLABONA; MENDES, 2012).

Todas as instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos devem promover o seu desenvolvimento integral, ampliando suas experiências e conhecimentos, de forma a estimular o interesse pela dinâmica da vida social e contribuir para que sua integração e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. As instituições infantis precisam ser acolhedoras, atraentes, estimuladoras, acessíveis às crianças e ainda oferecer condições de atendimento às famílias, possibilitando a realização de ações socioeducativa (DALLABONA; MENDES, 2012).

As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada. Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer. Na educação infantil, por meio das atividades lúdicas a criança brinca, joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. As atividades lúdicas podem ser consideradas, tarefas do dia-a-dia na educação infantil.



Sendo assim, toda a atividade lúdica pode ser aplicada em diversas faixas etárias, mas pode sofrer intervenção em sua metodologia de aplicação, na organização e no decorrer de suas estratégias, de acordo com as necessidades de cada faixa etária. As atividades lúdicas têm capacidade sobre a criança de gerar desenvolvimento de várias habilidades, proporcionando a criança divertimento, prazer, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole, e autor realização.

Dessa maneira, o educador deverá propiciar a exploração da curiosidade infantil, incentivando o desenvolvimento da criatividade, das diferentes formas de linguagem, do senso crítico e de progressiva autonomia. Como também ser ativo quanto às crianças, criativo e interessado em ajudá-las a crescerem e serem felizes, fazendo das atividades lúdicas na educação Infantil excelentes instrumentos facilitadores do ensino-aprendizagem.

Atualmente, o âmbito educacional é ventilado por novas perspectivas, novas necessidades, novas correntes e o professor de hoje não pode limitar-se à aplicação de fórmulas prontas, visto que essa prática é uma metodologia da educação tradicional. Não se permite mais essa limitação no processo educativo, uma vez que o papel da escola e a finalidade da educação é a formação integral do aluno.

Os conceitos estudados a respeito do aprimoramento dos processos cognitivos em sala de aula demonstram o quão é importante à figura do professor para tornar-se um fato à educação de qualidade. O professor possui uma vantagem em relação à observação da sociedade e do ser humano de um modo geral, o que influenciará absolutamente a prática pedagógica que será adotada, atingindo diretamente o nível da qualidade da educação dos alunos.

Entretanto, posturas indevidas, provenientes do professor, poderão ser um empecilho ao progresso do aluno. Nesse âmbito, afirma Delors (1996) apud Dourado, Oliveira e Santos (2007) que a “qualidade do professor” é fruto de várias diretrizes, como o engajamento, sua permanente formação pedagógica, o controle, o gerenciamento, a influência de fatores externos na escola, a competência no ensino e a persistência por alcançar boas condições laborais

No contexto da educação infantil, é necessário abordar o tema da adaptação. Este processo não se encontra só em ambiente escolar, hoje quando enfrentamos algo novo também necessitamos desse processo. Na escola tanto os pais quanto as crianças precisam adaptar-se ao ambiente e as pessoas diferentes. A adaptação é um processo contínuo de mudanças, crescimentos, desenvolvimentos e amadurecimento. Marcado por encontros e desencontros é o momento em que a criança e seus pais passam a criar relações afetivas com um

novo grupo que se encontra na sociedade: o início da vida escolar da criança. Acontece, a partir de então novos relacionamentos e favorece que a criança construa um mundo social mais amplo.

Algumas instituições de Educação Infantil, desconhece a importância dessa vivência para crianças e familiares e optam por não proporcionar essa fase para ambos, já no primeiro dia entregam seus filhos aos educadores e vão embora, a escola não permite passar do portão da creche, dessa forma ocorre uma separação brusca na vida da criança, que vai tentar se acostumar com um ambiente e pessoas que nunca viu (RAPOPORT, 2005).

Em outras instituições, esse momento pode ser considerado pela equipe como um processo rotineiro, comum que não exige preparo muito menos acompanhamento, dizendo que “a culpa é da mãe que é ansiosa”, em algumas situações os próprios familiares se recusam a fazer o processo de adaptação, dizendo que não tem tempo ou questões ligadas ao trabalho. (RAPOPORT, 2005).

Portanto, quando fala-se de escolas infantis pensamos logo em momentos delicados, marcantes na vida de uma criança, pois envolve sentimentos e expectativas de uma só vez, a criança tem que aprender a conviver com um ambiente diferente do que ela estava acostumada a conviver, apropriando-se de uma realidade nova, com influências, ideias, amizades e oportunidades com quais nunca havia se deparado antes (SILVA, 2010).

Sendo assim, os alunos devem ser incentivados a conviverem com as diferenças tanto na sociedade quanto na própria escola, que convivam num meio em que possam se ajudar, que sejam solidários, que um participe da vida do outro. A convivência social se constrói pelo respeito e equilíbrio, fundamentais para o convívio humano. Esse constrói-se pelo trabalho em equipe, pela colaboração, pela cumplicidade e pelo afeto. Não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e a social sem que a emoção seja trabalhada. A emoção trabalha com a libertação da pessoa humana. A emoção é a busca do foco interior e exterior de uma relação do ser humano com ele mesmo e com o outro (AMARAL, 2008).

Entende-se que as brincadeiras e jogos são indispensáveis na educação infantil, de forma que, perante o exposto, tais atividades propiciam às crianças a aprendizagem e a obediência às regras sociais, facilitando o desenvolvimento social e pessoal do indivíduo, visto que este estará habituado a seguir os preceitos determinados pela vida adulta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade lúdica é uma medida que renova e inova o trabalho na educação infantil e que trabalhar a partir do lúdico requer entender o que a criança necessita para se



desenvolver. As medidas são simples, basta que o professor assuma um compromisso com o desenvolvimento integral da criança dentro de seu processo de aprendizagem.

A atividade lúdica promove ao ambiente escolar uma harmonia entre o fazer pedagógico e a aprendizagem infantil, pois organiza o processo de ensino e aprendizagem em uma rotina mais prazerosa, proveitosa e significativa para a criança. Acredita-se que brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência dramática. In: _____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008. p. 79-107.

DALLABONA, S. R.; MENDES S. M. S. O lúdico na educação infantil. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Santa Catarina, v. 1, n.4, 107-112, jan./mar. 2004.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo. Moderna, 1996.

MENESES, Michele Santos. **O lúdico no cotidiano escolar da educação infantil: Uma experiência nas turmas do grupo 5 do CEI Juracy Magalhães**. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MonografiaMICHELE-SANTOS-DEME-NESES.p>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil. Jogo, Brinquedo e Brincadeira**. 2 edição. São Paulo: Pioneira, 2001.

RAPOPORT, Andrea, **Adaptação de bebês a creche: a importância da atenção de pais e educadores**. Porto Alegre: Mediação, 2011. (Caderno Educação Infantil; v.16).

SILVA, Aline G. Fernandes da. **Adaptação escolar**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/adaptacao-escolar-enfrentando-o-novo/34558/>.



A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DAS CRIANÇAS NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nívia Maria Jucá Falcão³⁸

Francisca Regiane de Lima Pinto Barbosa³⁹

RESUMO: Sabe-se que a família é a primeira instituição educativa na vida da criança. É na relação familiar que se formam o caráter, a personalidade, os hábitos e a autoconfiança, tudo alicerçado por relacionamentos de afeto, atenção e amor. A escola, como segunda instituição educativa também tem sua grande influência e contribuição no desenvolvimento da criança, pois é rica em interações. A criança necessita da influência dessas relações para seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual, e dessas interações dependerá o seu sucesso no rendimento escolar. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a relevância da afetividade no meio familiar e sua influência no desenvolvimento cognitivo das crianças no início de sua escolarização. Objetiva, ainda, compreender a importância e a necessidade das interações sociais para que ocorra, de forma satisfatória, a construção do conhecimento. Portanto, família e escola são elementos importantes e decisivos para a formação da personalidade da criança, assim como para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, para o seu sucesso na vida escolar. Neste sentido, discorreremos sobre esse mérito considerando o aspecto emocional e as interações sociais como ferramentas indispensáveis para a aprendizagem positiva na vida da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Família; Aprendizagem escolar.

1. INTRODUÇÃO

Entende-se que a família é a primeira instituição educativa da criança. Logo, tem seu papel fundamental na formação desses pequenos. A relação de cumplicidade e amor nesse meio, forma e transforma a personalidade do adulto que a criança virá a ser. É no meio familiar que a essência humana é concebida e fortalecida. Reconhecendo a relevância das interações sociais e da afetividade no aprendizado das crianças, buscou-se aprofundar os conhecimentos nesta área. Esse artigo visa abordar a importância da afetividade nas relações da criança, para a construção do conhecimento, no início de sua escolarização.

Para Piaget (1978), as interações exercem grande influência e determinação sobre o desenvolvimento da inteligência. O objetivo aqui é discorrer sobre o quanto a criança é influenciada e afetada, de forma positiva ou negativa, nas suas relações e nos ambientes em que vivem. Pretende-se, ainda, mostrar que as emoções são ferramentas importantes para a aprendizagem, e que a família e a escola exercem grande influência sobre isso. E finalmente, identificar e analisar como a afetividade no espaço escolar gera conseqüências oriundas das

³⁸ Mestranda em Ciências da Educação. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Vale do Acaraú-UVA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará- UFC. E-mail: niviamar.jf@gmail.com.

³⁹ Mestranda em Ciência da Educação. Pós-graduada em Engenharia de Produção Civil, pela UNIFOR e em Ensino de Matemática pela UECE. Graduada em Engenharia Civil, pela UNIFOR e em Licenciatura Plena em Matemática, pela UECE. E-mail:regianelpb@gmail.com

relações e da interação da criança com os outros, com o meio e com os espaços em que vive, de acordo com os teóricos estudados.

É na família que se constitui as alegrias, o respeito, e os desejos que serão reforçados e ampliados pela segunda instituição educativa que é a escola, cujo objetivo maior é a educação formal, cultural, mas que é também humanizadora e afetiva. Ambas se completam na formação do aluno, devendo ser indissociáveis. Para Piaget (1978) e Vygotsky (1984) a construção do conhecimento ocorrerá, a partir das interações entre sujeito e ambiente. Portanto, o resultado da aprendizagem e, conseqüentemente, do sucesso escolar, vem da parceria dessas duas instituições. Se uma falha, resultados negativos certamente surgirão e repercutirão na vida escolar e social.

Importante considerar o cuidado que ambas as instituições educativas devem ter na hora de exercer os seus papéis como responsáveis pela formação e pelo desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. É mister inquietar-se acerca das dificuldades de aprendizagem de tantos alunos nas instituições escolares, pois essas dificuldades, segundo Piaget (1976), estão diretamente ligadas às suas relações afetivas e suas interações com os outros e com o meio em que vivem.

2. O ASPECTO EMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM

De acordo com os teóricos da psicologia as emoções são manifestações da vida afetiva, estabelecidas e influenciadas nas relações.

Piaget (1976) diz que o afeto é fundamental para o funcionamento da inteligência. Segundo ele, o desenvolvimento intelectual é influenciado pela afetividade. Que afetividade e cognição são inseparáveis. E que, portanto, sem afeto não há motivação para aprendizagem.

Para Vygotsky (2003): A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento e, portanto necessita de estímulos. As emoções são tão importantes quanto o intelecto... Em sua teoria, Vygotsky (2003) diz que o pensamento passa pela motivação, que a inteligência não é influenciada somente pelo meio, mas construída na relação do sujeito com o meio.

Segundo Wallon (1975), a emoção se manifesta a partir das condições sociais do sujeito. A inteligência, e, portanto, a cognição se constrói e evolui de acordo com o



crescimento das crianças, de suas relações e interação como o meio. Afirma, ainda, que a afetividade não pode ser separada da inteligência.

Nota-se, portanto, que a afetividade tem destaque na construção do conhecimento. A afetividade está presente em todas as relações e é um fator determinante no processo de aprendizagem da criança, por meio de suas interações na família e nos espaços da escola. Sendo influenciada nas suas relações, a criança é afetada positiva e negativamente, por aqueles e por aquilo que vê e se relaciona. Porque são vulneráveis, as crianças reagem facilmente a estímulos. Podem, portanto, ser estimuladas e potencializadas e, assim construir seu campo afetivo que lhe favoreça uma boa aprendizagem, ou, de outra forma, serem afetadas negativamente e, como consequência terem sua inteligência comprometida, "aprimionada", gerando bloqueios na aprendizagem.

A ênfase nos estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky, assim como a de seus seguidores, corrobora que a afetividade não é apenas essencial ao ser humano, mas uma condição básica para sua existência. Afetividade e cognição são inseparáveis, embora distintas. Para Piaget (1976), sem afeto, não há motivação para aprender.

Almeida (2005) argumenta que o meio interfere no desenvolvimento da criança, por isso que as relações afetivas são essenciais para a aprendizagem, pois a criança aprende com o que está ao seu lado.

Tassoni (2000), diz que: toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular.

Portanto, a afetividade é essencial para a aprendizagem, como também o meio é necessário para que ocorra a construção do conhecimento através das relações e do convívio social e afetivo dos adultos com as crianças e destas com seus pares.

3. A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES FAMILIARES NA APRENDIZAGEM

A criança, como ser social, necessita do meio para viver e para desenvolver-se nos seus aspectos afetivo, social e intelectual. Tudo começa na família. De acordo com Fernández (1991), o aprender inicia-se nos vínculos pai-mãe-filho-irmão. Segundo a autora, a aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e, que o problema da aprendizagem surge da trama vincular de seu grupo familiar. E, esse problema de aprendizagem, às vezes, é mantido pela instituição educativa. A família não é por si só determinante na dificuldade de aprendizagem, mas é fundamental, pois dessa relação também dependerá a cognição e a afetividade.



A influência do meio familiar é impactante, pois comportamentos são adquiridos, assim como o conhecimento é adquirido, e para tanto, necessita-se de um modelo. Para a criança o modelo é aquele a quem ela confia e se relaciona. Nessa relação, a criança vai construindo seus conceitos. É muito relevante que o meio familiar seja harmonioso, pois, na infância a criança aprende mais com as ações, com o que vê, com as atitudes dos outros e por imitação.

De acordo com Wallon (1975), a influência das relações afetivas do meio familiar reflete diretamente no comportamento, nas atitudes e nos desejos que a criança vive dentro da escola.

No cenário atual, a influência da família na aprendizagem das crianças especialmente na rede pública, é preocupante. Identifica-se um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem. São crianças, cujas famílias são formadas pelos modelos atuais compostos por: pai e filhos ou mãe e filhos, avós e netos, tios e sobrinhos, padrasto e enteada, e de alguns casos de pai, mãe e filhos. Tal aspecto familiar tem sua repercussão na formação emocional, cognitiva e social das crianças. Nessas relações familiares, as crianças convivem com a violência física e a emocional. São vítimas de ambientes muito desfavoráveis, que provocam sentimentos de incapacidade. Casos em que não existe sequer uma mesa para a realização da tarefa escolar, como, também, há a ausência de um adulto que o oriente. Casos de absenteísmo na escola, na maioria das vezes, causados por falta de responsabilidade de seus responsáveis, ou algumas vezes, por problemas sociais, como desemprego, fuga, por envolvimento em mortes ou drogas, e em muitos casos são acometidos por doenças graves na família. Como consequência ocorre aí o deslocamento das crianças para a casa de parentes. Afetividade? Muitos desconhecem esse significado e importância. Há sim a depreciação do amor. Crianças que aos 6 anos de idade falam e fazem gestos obscenos. Tal condição social desfavorável não impede o uso do celular, tabletes e outros recursos tecnológicos utilizados de forma negativa no dia-a-dia dessas crianças. Ambientes propícios que provocam comportamentos sociais muito comprometidos.

Para Piaget (1976), o afeto pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Daí a importância da afetividade nas relações familiares. Pais que deveriam ser referências positivas para seus dependentes, são influenciadores negativos. Isso porque, também, já vieram de gerações ou de famílias cujas relações foram bastante afetadas. E o ciclo está, não só se repetindo, mas se agravando.



O quadro preocupante é de crianças apáticas, carentes de afeto, emocionalmente sofredoras, sem estímulos, com medos, e porque não dizem, sem forças emocionais para o desejo de aprender, de obter o conhecimento formal, pois tal desafeto familiar grita muito alto, destruindo sua autoestima e o seu interesse cognitivo.

Para Fernández (1991), a aprendizagem é repleta de afetividade já que ocorre a partir das interações sociais. Portanto, se há pouca ou nenhuma afetividade, há pouca ou nenhuma aprendizagem. Daí por que, tantas crianças com dificuldades de aprendizagem, sem motivação para aprender, com bloqueios emocionais, especialmente, nos anos iniciais da vida escolar e, principalmente, nas classes menos favorecidas. Elas necessitam de bons relacionamentos e de boas interações nos ambientes em que vivem.

4. A CRIANÇA NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com as Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil (1996), o 1º ano do ensino fundamental deve acontecer aos 6 anos de idade, momento em que a criança irá iniciar o processo de leitura e escrita.

A escola tem como maior preocupação, a educação formal, já que a família é a maior responsável pela formação de valores. Porém, tem sido um grande desafio para a escola cumprir com o seu papel sem, ou com pouca, colaboração da família no cumprimento de suas responsabilidades. O que se vê são crianças com dificuldades em obedecer às regras e os limites, ou sem noção de respeito.

Muitas vezes, antes de se iniciar o processo de leitura e de escrita, a escola ao identificar crianças que não conseguem aprender, precisa iniciar uma investigação que vai desde conhecer as relações familiares da criança até sensibilizá-las para a necessidade de um acompanhamento terapêutico paralelo. Necessidade esta causada, muitas vezes, por bloqueios advindos das relações familiares. Daí porque a criança e a escola não conseguem, sozinhas, cumprir com a escolarização mínima necessária. É primordial o apoio da família para ajudá-la a superar suas próprias dificuldades para aprender. Portanto, não adianta insistirmos, enquanto escola, em “introjetarmos” conhecimento formal, se a criança não está emocionalmente “sarada” e receptiva no desejo de aprender.

Como afirma Wallon (1975): a afetividade e a inteligência da criança devem caminhar juntas. Não se pode deixar à margem a questão da afetividade, pois cognição e afetividade são dimensões inseparáveis do processo ensino-aprendizagem.



Muitas famílias vivem em situações de vulnerabilidade, em locais de riscos, afetadas por necessidades básicas, forçadas a assumir responsabilidades precoces, além de desprovidas de afeto. Essa realidade reflete nas crianças, nas suas atitudes e nos seus comportamentos negativos.

A sala de aula é um lugar de formação, onde a afetividade está a favor da aprendizagem, pois é um ingrediente inserido no mesmo processo. A escola, como espaço educativo, tem a função de promover o conhecimento através, do diálogo, das trocas, das descobertas, do ouvir e do intervir. A escola é um ambiente rico em interações, na qual ocorrem as relações entre adultos e crianças e, as relações entre crianças com outras crianças. Todas essas interações são essenciais e se complementam favorecendo e provocando o aprendizado. A relação da criança com os educadores e os pais é de segurança, de aprendizagem, de complementação. No entanto, a relação entre as crianças de mesma idade é de cooperação, intimidade, e de competição. E por meio de todas essas relações a criança vai construindo, ampliando o seu conhecimento.

Para Arruda e Borges (2001), a criança passa a confiar no professor através do afeto e daí barreiras são superadas. Assim, nessa relação de confiança, o afeto possibilita a superação de dificuldades de aprendizagem.

Fernández (1991), diz que é no decorrer do desenvolvimento que os vínculos afetivos vão se ampliando na figura do professor e na relação de ensino e aprendizagem na época escolar.

Vygotsky (1984) em seus estudos enfatiza que a aprendizagem só acontece quando há interação entre as pessoas, e que as crianças necessitam do auxílio do adulto.

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a sociedade são, desde o início, relações sociais. (VYGOTSKY, 1984, p281)

Também estão em conformidade com este entendimento o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), quando afirma:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejos de estar próximo às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e forma de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar. (BRASIL, 1998, p21)



A escola é, portanto, um espaço de aprendizagem, de construção de conhecimento, de interação, de socialização. É um lugar em que, também, se busca equacionar lacunas, ou suprimi-las, quando se é possível o resgate emocional decorrente do ambiente familiar. A família, muitas vezes, desconhece as implicações de seus atos no processo de construção do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Assim, como também, há educadores e, talvez, escolas que desconhecem a importância do aspecto afetivo na aprendizagem. Mas, entende-se, que a escola é o lugar onde a afetividade precisa ser fortalecida na relação dos educadores com seus alunos para que estes possam tornar-se melhores em todos os sentidos da vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pais que sorriem mais para seus filhos, que abraçam mais, que ouvem mais, que compreendem mais, e que suprem as necessidades de seus filhos estão favorecendo a aprendizagem destes. Ao acompanharem os filhos em suas vidas escolares, certamente, os pais alimentam mais a autoestima, a confiança, o interesse e o desejo das crianças pelo aprendizado. Assim como professores e educadores que também ouvem mais, observam e realizam intervenções e mediações justas e com afeto, certamente colaborarão para que sintomas ou bloqueios na aprendizagem sejam minimizados ou evitados.

Para Casarin (2007), a criança precisa de afetividade e compreensão para sentir-se segura nos processos de aprendizagem.

Portanto, a motivação da aprendizagem passa pelas emoções. É fundamental que esses espaços percorridos pelas crianças, tornem-se agradáveis, equilibrando as emoções, buscando resgatar a essência humana perdida em algumas famílias para que as gerações se perpetuem, entendendo e vivendo valores afetivos em todos os momentos e nas atividades do dia-a-dia.

Conclui-se, por fim, que a criança, como ser social dotada de capacidades afetivas e cognitivas, é capaz de crescer e desenvolver-se de forma saudável entre os sujeitos que a cercam em seu ambiente físico e social.

Visitar as relações afetivas nos espaços onde a criança constrói o conhecimento torna relevante a discussão desse tema, e por, ainda, acreditar que estudos como esse podem contribuir para novas discussões entre pais e educadores.



6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ARRUDA, D.E.P.;BORGES,S.N.O. **Aprendizagem no momento com o brincar**. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. 2011.
- 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.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENAL. **Referencial curricular nacional par a educação infantil: formação social e pessoal**. Brasília: MEC/SEF, vol1 e 2 1998.
- CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. **Família e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre,2007.
- FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.
- TASSONI, E.C.M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno**. Anuário 2000. GT Psicologia da Educação, Amped, Setembro de 200
- VIGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1984.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa. Editorial Estampa. 1975.



ENSINAR PARA TRANSFORMAR A RELIGIÃO COMO FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Aracelly Simone Da Silva⁴⁰

Geralda Marcia Santana⁴¹

Luana Régia De Oliveira Champam⁴²

RESUMO: O presente artigo visa mostrar a importância da formação dos princípios religiosos dentro do âmbito do currículo escolar como meio de apoio na orientação de personalidade entre crianças e adolescente no ensino fundamental, levando em consideração a prática da disciplina Educação Religiosa nas escolas públicas (estadual e municipal), uma vez que a matrícula é facultativa e sua oferta é obrigatória nos anos iniciais e finais do ensino fundamental como arte integrante da formação básica do cidadão. No decorrer do trabalho serão analisados os defeitos e qualidades adquiridos pelos alunos em torno da convivência familiar, comportamentos que são desenvolvidos com o passar dos tempos como consequência desse convívio, e onde cabe a familiar assumir esse importante papel na formação da personalidade. Percebe-se que é dever da família não só educar, mas também orientar sobre o certo e o errado, sobre os princípios básicos de honestidade, direitos e deveres, mas cabe também nortear a importância dos princípios religiosos com genuínos valores cristão de amor ao próximo e de como ele pode orientar nas atitudes que vem sendo esquecido e arruinado pelos modernos costumes sociais dos últimos tempos. Para tanto se faz imprescindível o objetivo desse artigo, a necessidade de imputar dentro do currículo escolar a orientação religiosa como forma de ajuda e orientação deixado para trás pelo âmbito familiar que também desconhecem esses valores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Religiosa; Princípios Bíblicos; Família.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano é ímpar, com seus defeitos e qualidades que são adquiridos em torno da convivência familiar, seu comportamento é lapidado com o decorrer dos tempos, em diferentes circunstâncias através de possibilidade de aprender e assimilar tudo o que está ao seu redor. A educação familiar assume o papel importante na formação de personalidades, é dever da família não só educar, mas também orientar sobre o certo e o errado, sobre os princípios básicos de honestidade, direitos e deveres, cabe também dirigir sobre os princípios bíblicos do genuíno valor cristão de amor ao próximo e do bom comportamento que vem sendo esquecido e arruinado pelos modernos costumes sociais das novas gerações. Neste texto, desejamos refletir também sobre a função que a família exerce no desenvolvimento comportamental de seus filhos, a ponto de abrir o caminho para escolhas de um bom ou mal

⁴⁰ Mestranda em Ciências da educação; pós-graduada em geopolítica pela Fundação Integradas de Patos (PB). E-mail celycampos333@gmail.com.

⁴¹ Mestranda em Ciências da Educação; pós-graduada em geopolítica pela Fundação Integradas de Patos (PB). E-mail geraldamarciasb@gmail.com

⁴² Mestranda em Ciências da Educação; pós-graduada em psicopedagogia pela Fundação Integradas de Patos (PB). E-mail luanachampam@gmail.com

caráter. Será falado, brevemente, do processo de responsabilidade do papel de educar que a família vem transferindo para a escola devido a correria da vida moderna, onde a escola não pode ser omissa a tamanha necessidade. Pode ser visto ainda a importância do ensino religioso como forma de compreensão do mundo, e da relevância que as religiões tiveram ao longo da história e da constituição social. O que visa a lei para estar presente na escola, o ensino religioso nas escolas públicas, que foi aprovado e de acordo com lei 9.475/97, o ensino religioso passa a ser escolar como área do conhecimento integrante na formação básica do cidadão. Sabe-se que a religião em si não muda o caráter e interior da pessoa, porém os princípios bíblicos podem contribuir para a funcionalidade da personalidade do ser fraternal, qualificado de honestidade, éticas verdadeiras, respeito, amando ao próximo, bondade, lealdade, integridade, entre outros. Sendo essas bases aplicadas dentro das escolas mais do que nunca irá alertar crianças e adolescentes a não seguirem o caminho do mundo devastador das drogas e da criminalidade.

2. CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADE ESPELHADA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

Personalidade é o conjunto de características psicológicas, sobretudo estáveis que determinam a maneira como o indivíduo interage com o seu ambiente. Para (SÁPIRA,2006) pode-se definir personalidade como a organização integral e dinâmica do contexto formado pelos atributos físicos, morais e mentais do indivíduo compreendendo as características hereditária e as adquiridas durante a vida: hábitos, interesses, inclinação, complexos, sentimentos e aspirações. A personalidade desenvolvida no nosso cotidiano é espelhada em quem está ao nosso redor e cabe aos pais que são os mais próximos servindo de elo nas interações familiares e padrões de comportamentos, hábitos, atitudes e linguagens, usos, valores e costumes, caráter, todos servindo todos esses fatores como meio principal para desenvolver a responsabilidade de construir o alicerce da personalidade da criança desde os seus primeiros anos de vida até a fase adulta. Convém dizer que a família é concebida como o primeiro sistema no qual um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais são vivenciados pelo ser em seu ciclo social e cujas trocas dão base para o estudo do desenvolvimento do indivíduo. De acordo com (Sigolo, 2004, p.189), ele descreve a família como espaço de socialização infantil, pois se constitui em mediadora na relação entre a criança e a sociedade. De acordo com Szymanski (2004) a criança, ao nascer, já encontra um mundo organizado, segundo parâmetros construídos pela sociedade como um todo e assimilados ao

temperamento individual, que por sua vez, também carrega uma cultura própria. Para Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento psicológico da criança é afetado: primeiro pela ação recíproca entre os ambientes mais importantes nos quais a criança circula, exemplo família/creche; família/escola; segundo pelo que ocorre nos ambientes frequentados pelos pais, exemplo trabalho, organizações comunitárias; e terceiro pelas mudanças e continuidades que ocorrem como passar do tempo no ambiente em que a criança vive, e que têm efeito cumulativo.

Depois da família, várias pessoas acham que cabe a escola o papel de educar. Para tantos essa responsabilidade não se define a escola, e sim o de ensinar conteúdo. Entendemos que, haja um claro motivo para que esta separação esteja presente no discurso de diferentes segmentos da sociedade. Percebe-se com toda a correria da vida moderna as famílias não têm tempo de educar seus filhos e estão passando toda a responsabilidade para a escola. Por outro lado, não dá para a escola querer que somente a família eduque e dotar o papel que nem ela está conseguindo assumir diante de tanta falha social, é necessário que aja um consenso entre família e escola, pois cabe aos alunos aprender que na instituição de ensino tem que seguir normas, disciplinas, horários, respeito, o encargo que muitos não estão adquirindo em casa. Em meio a essa conversa, surgiu o papel da escola de repassar os princípios religiosos, os quais irão favorecer as crianças com bons ensinamentos. Segundo (Hendricks, 1991, p.14) o princípio do ensinar se resume basicamente numa ideia: o amor pelo ensino, é fundamental e não há nada que o substitua, nem mesmo uma personalidade cativante ou método excepcional. Ninguém consegue ser um bom comunicador a partir de um arquivo intelectual vazio. Não podemos passar a outros aquilo que não possuímos. Se não conhecemos determinado conteúdo, isto é, se não o dominamos de fato, não podemos transmiti-lo a ninguém. A ideia implícita nessa lei é a de que, antes de ser professor, sou um aprendiz, um "estudante" ensinando estudantes. Estou dando continuidade ao processo de aprendizagem. Vendo como estudante ao desempenhar meu papel de mestre, vou encarar o processo didático por um ângulo totalmente novo e pessoal, é nessa hora de observar por mais difícil que seja é hora de poder ver aos nossos alunos com outros olhos e assim poder tentar passar um pouco de amor cristão que ainda nos resta.



3. PRINCÍPIOS RELIGIOSOS NA CONSTRUÇÃO DA FAMÍLIA

O conceito de família vem sofrendo cada vez mais impactos profundos, que provocam mudanças significativas nos seus aspectos estruturais e morais, que desencadeia uma enorme repercussão na função social. O moderno modelo de casamento, abriu novas formas de constituição familiar, flexíveis, democráticas, plurais, fundadas em uma sociedade contemporânea onde tudo é permitido e permissível no qual vem provocando mudanças na prática na concepção da identidade familiar. As legislações atuais trazem um novo conceito para dar conta deste arranjo social denominado família ampliada. O ordenamento jurídico, por exemplo, passou a reconhecer como entidade familiar grupos nascidos fora do casamento, onde mães geram seus filhos com pais diferentes ou nem mesmo sabe que é o progenitor quando conseqüentemente irão cria-las sozinhas ou com a ajuda dos avós, são gerações irresponsáveis gerando gerações alheias. Ao contrário da tradicional na qual é composta por um patriarca e matriarca que tem a função de promover o bem-estar social e responsabilidades desde a infância até a fase adulta.

É por meio dessa preocupação firmada numa sociedade em transformação (decadente), que surge a necessidade de a Igreja criar exemplos de orientação que responda às cobranças da função social no âmbito familiar. Na nova sociedade o papel dos pais é achar que não têm nenhuma obrigação em transmitir os princípios religiosos, entendendo que a mesma deve ser fruto de uma opção pessoal, e de ter o direito de escolher sua própria fé em momento oportuno, entretanto como proporcionar a procurar por essa oportunidade, se nem mesmo a família, e a sociedade estão a par de conceitos de igreja.

Baseado nos costumes sociais e cristão a família é o primeiro passo na formação, personalidade com tendência a cumprir os bons princípios bíblicos, oferecendo aos filhos um sentido cristão de existência que os acompanha na elaboração de seu projeto de vida.

Descrever a família urbana como espaço das mudanças religiosas, sempre em busca de novas experiências para Comblin (2002) p. 416,

Não há mais garantia de transmissão da religião dos pais para os filhos. Primeiro porque na cidade há várias ofertas religiosas: as pessoas podem escolher. Em segundo lugar, as novas gerações não aceitam simplesmente o modo de viver, o modo de pensar ou de agir dos pais. Adaptam-se mais depressa à vida urbana e consideraram os seus pais ultrapassados. Além disso, os pais estão muito ocupados e a TV estabelece uma barreira: não deixa tempo para a conversa. Não há mais momento do dia nem da semana em que os pais possam tranquilamente explicar aos seus filhos os seus valores. Eles próprios duvidam dos seus valores tão diferentes daqueles que a vida urbana exalta. Sentem-se intimados e deixam que os filhos sigam cada um o seu caminho.



Já que a família está deixando os princípios da igreja para trás, será que cabe a escola começar com a responsabilidade de imputar essa tarefa? Para Paulo Freire no seu primeiro livro “Educação com Prática da Liberdade”, nos apresenta três modelos, três níveis, três formas talvez, de sociedade. Para ele, toda a trajetória humana na sociedade, é identificada pela palavra, (FREIRE, 2006, p. 21), “E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora”. A relação entre educação e religião na sociedade é, a nosso ver, podem servir de estímulo e tem causas e consequências também diretas e entrelaçadas.

4. O QUE VISA A LEI QUANTO RELIGIÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A importância do ensino religioso como forma de compreensão do mundo, e da relevância que as religiões tiveram ao longo da história e da constituição social, é um aspecto ressaltado pelos estudiosos da área. Para estar presente na escola, o ensino religioso precisa ter o caráter científico, de produção de conhecimento. Conhecer a religiosidade, pensar e problematizar as relações do humano com o divino, entendê-las como constituintes da humanidade, da cultura, geradoras de identidades culturais e pessoais, argumenta Lara Sayão, doutoranda em Filosofia da Educação pela UERJ e professora de ensino religioso na rede pública do Rio de Janeiro.

Após oito anos de promulgação da Constituição Cidadã é aprovada a nova LDB, n. 9.394/96, que estabelece em seu art. 3º; inciso II, que o ensino será ministrado com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Com a vigência da referida lei e, através de questionamentos a respeito de seu artigo 33, foi aprovado o seu substitutivo com a edição da lei 9.475/97, passando o ensino religioso como disciplina escolar e como área do conhecimento integrante na formação básica do cidadão. Vale destacar que o ensino religioso, apesar de possuir matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Brasil, 1996, Redação dada pela Lei 9475, de 22 de julho de 1997). Visando contribuir para se ter uma maior compreensão de temas que evidenciam os modos de vida como, ética, cidadania, respeito, tolerância e capacidade de aceitar os outros e a si próprio, abrangendo também a história das diversas religiões, a fim de obter uma convivência pacífica. O Código Penal Brasileiro de 1940, por sua vez, considera crime zombar publicamente de alguém por motivo de crença religiosa, impedir ou perturbar cerimônia ou culto e ofender publicamente objetos de cunho religioso.

Compreender e realizar a educação, entendida como direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto a viver e conviver nos diversos ambientes (Brasil, 2010).

Sobre isso, o MEC (Ministério da Educação) informa que, até que o Conselho Nacional de Educação se manifeste a respeito, prevalece o já estipulado no mesmo artigo 33 da LDB: a regulamentação da decisão compete aos sistemas de ensino (Estados e municípios), que definirão "os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores". O parágrafo segundo do artigo acrescenta: "Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso".

Muitos questionamentos surgiram em torno de tantas especulações como quanto a laicidade do Estado que de acordo com o STF o princípio da laicidade estatal exige que o Estado se mantenha neutro frente a quaisquer confissões religiosas. Não se pode, pois, admitir a contratação de professores na rede pública na qualidade de 'representantes' de determinada religião, pois não se conseguiria atender de forma igualitária a todas elas. O fato de uma religião ser majoritária entre a população também não permite infração ao mandamento da laicidade, que em última análise se fundamenta na igualdade de todos e na própria liberdade religiosa.

4.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Diante de tantos questionamentos que vem sendo comentado nos últimos dias a respeito do ensino religioso, é preciso ressaltar a importância da concepção do conhecimento a respeito da soberania (Deus) no contexto multidimensional do saber humano. Como conhecimento religioso deve-se entender o amor cristão como um fenômeno nas diversas religiões e culturas.

O ensino religioso não trata de uma área de temas transversais, mas, acima de tudo, é uma área de conhecimento necessário em sintonia com os pilares da educação que busca conhecer, desenvolver no próximo o significado do fenômeno religioso, visando propiciar a aprendizagem significativa dos elementos básicos que compõem o amor fraternal, analisando as diferentes manifestações do Sagrado a partir da realidade do educando, subsidiando na formação dos questionamentos existenciais, contribuindo de forma interdisciplinar e



transdisciplinar no exercício da cidadania e do convívio social, ético e pacífico e, promovendo o diálogo inter-religioso, o respeito às diferenças com o outro.

O Ensino Religioso que sai do eixo dos preceitos de uma religião como centro da certeza, avança numa perspectiva teológica, compreende a necessidade de outros conhecimentos, ou seja, de diversas disciplinas para entender o fenômeno religioso, nos projeta numa perspectiva humana que promova a formação de sujeitos autônomos, que aprendem a pensar criticamente sobre sua realidade, buscando transformá-la. Para Freire, (2005, p.46),

“A pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá momentos distintos O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, nas práxis, com sua transformação; o segundo em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”.

O conhecimento deve contemplar a linguagem da dimensão religiosa ou da espiritualidade dando sentido pleno para compreender a vida humana. Sabendo que o ato de conhecer revigora no relacionamento da construção dos saberes, seria inconsiderado ignorar o que sempre esteve na base do ensino e da aprendizagem do convívio humano, questões que nos perguntamos desde a nossa infância como a vida evolução ou criação, a vida termina com a morte, para que ser uma boa pessoa, para tais respostas a área de conhecimento que tem conteúdo próprio para responder estas questões senão as Ciências da Religião. Como por exemplo o ato de conhecer e pensar a existência é também um ato da espiritualidade. Quando paramos para pensar e pressupomos em alcançar só o conhecimento científico em si, quando em nosso cotidiano escolar é aplicado apenas conteúdo para cumprir o currículo percebemos que tem algo vazio, na resolução de formar cidadãos críticos não se compete somente a conteúdos, é necessário introduzi junto a esse conteúdo formas que busquem a moldar o ser humano como humano, com afetividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se fazer as considerações finais percebe-se que hoje, vivemos uma época caracterizada pela crise de valores e princípios, pela decadência da família tradicional, pela falta de um modelo ético que sirva de apoio para os jovens desenvolverem suas ações e as ideais de forma coerente com a necessidade coletiva e não somente individual. O vazio que existe no espaço social, nos mostra que as ações estão voltadas para o consumo e o individualismo, que se mantêm como valores do mundo capitalista e desumano. Nota-se uma extrema preocupação quanto a forma pela qual as famílias dessa sociedade “moderna” estão ou não

educando seus filhos, são vários fatores que colaboram para impedir o bom desenvolvimento da personalidade da criança e adolescente, são frutos que estão sendo plantados com poucas perspectivas. Para tanto o papel da escola desde os primeiros anos de vida da criança na instituição de ensino quando envolve a participação dos pais vai surtir um lado positivo na aprendizagem do discente.

Pode-se afirmar a partir das contribuições deste estudo, a importância vital dado conhecimento religioso para a educação e para vida humana em sociedade. Reafirmar a busca e a aproximação da vida em harmonia com Deus e com o próximo pregado nos evangelhos onde observa que não tem um lado negativo, quando a religião assume a missão de evangelizar educando para a liberdade. Quando a escola e a educação têm como ponto de partida a realidade concreta, ensinam a “pensar certo, ajudam a ter consciência” (FREIRE, 2006, p. 170), o ser humano encontra e conquista sua dignidade.

Por isso cabe agora e mais do que nunca esse elo entre educação e princípios bíblicos. Contudo, permanecem como fio condutor de todo comportamento familiar o amor e o respeito pelo outro, a partilha de ideais e situações difíceis.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONFENBRENNER, U. (1996). **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

COMBLIN, José. **Pastoral Urbana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

HENDRICKS, Howard. **Ensinando para transformar vidas**. Belo Horizonte: Editora Betânia, 1991.

O QUE MUDA NO ENSINO RELIGIOS EM ESCOLAS? Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/28/o-que-muda-com-o-ensino-religioso-em-escolas-confira-perguntas-e-respostas.htm>> acesso em 31 de jul. 2018.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil (1996). **Decreto-Lei n. 2.848. Institui o Código Penal Brasileiro**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9475.htm> Acesso em: 10. 2018.

ISBN: 978-85-93627-03-3

IV Caderno de Iniciação à Pesquisa: Diálogos em Educação

SÁPIRAS, Ramiro. **A arte de viver.** Disponível em <<http://www.psicobh.com.br/index.php/psicoterapia-infantil/a-formacao-da-personalidade-da-crianca>> acesso em 05 de agosto de 2018.

SIGOLO, S. R. R. L. (2004). **Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar.** In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes* (pp.189-195). São Carlos: Edufscar.

SZYMANSKI, H. (2004). Práticas educacionais familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Estudos de Psicologia**, 21 (maio/agosto), 5-16.



A ESCOLA NOVA VISÃO NA FORMAÇÃO DE CUIDADORES PARA CRIANÇAS PORTADORAS DE AUTISMO

Márcia Estefânia Santos Araújo⁴³

Maria Das Neves Gomes Ferreira⁴⁴

Maria De Fátima Pereira Da Silva⁴⁵

RESUMO: A formação de crianças com autismo nos ambientes educacionais tem percorrido um caminho demarcado por desafios que afetam professor e criança. Com o objetivo amenizar essas dificuldades e oferecer um ambiente propícia para o desenvolvimento e aprendizagem, a pesquisa procura fomentar a necessidade de formar cuidadores que possam desenvolver atividades específicas para crianças com transtorno do aspecto do autismo. Para o referencial teórico, este trabalho se pauta nas teorias de FIGUEIRA (2011), MANTOAM (2006), BIAGGIO (2007) e SILVA (2008). A metodologia utilizada foi em estudos bibliográficos com o foco de formar cuidadores para trabalhar com crianças com autismo. Os resultados apontam para a necessidade de cuidadores com a formação adequada para o trato de pessoas com autismo nas escolas públicas e especialmente, privadas. Vale ressaltar que a necessidade desse profissional para que a inclusão da criança com autismo seja efetivada, mas destacando que é preciso maior reflexão acerca da necessidade da teoria aliada a prática do educador.

PALAVRAS CHAVES: Autismo; Cuidador; Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo justifica pela necessidade, que a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nova Visão têm de contribuir com familiares e cuidadores de crianças transtorno global do desenvolvimento, ajudando assim, na reflexão sobre suas práticas educativas inclusivas. O objetivo principal é formar cuidadores que possam desenvolver atividades específicas para criança com transtorno do espectro do autismo.

Pretende também analisar o papel do cuidador na inclusão da criança com autismo, buscando identificar as dificuldades encontradas pelos os mesmo de se relacionarem com as crinas autismo e a família.

A escola fomenta desenvolver atividade e jogos educativos que envolvam a família no processo, de ensino e aprendizagem de crianças com autismo. Sabendo que não é tarefa

⁴³ Curso Superior em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: marciaester_2012@hotmail.com; Especialista em Educação Infantil, pela universidade São Judas Tadeu; Mestranda em Ciências da Educação.

⁴⁴ Curso Superior em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: biagomesferreira17@gmail.com; Especialista em Educação Infantil, pela universidade São Judas Tadeu; Mestranda em Ciências da Educação.

⁴⁵ Curso Superior em Pedagogia, pelo Pré- formação. E-mail: maryanadaluva@hotmail.com; Especialista em Orientação e Supervisão Educacional pela UNP; Mestranda em Ciências da Educação.

fácil para os cuidados de crianças com autismo, mesmo assim se faz necessário essa parceria para o desenvolvimento das atividades a serem realizadas.

Sabendo que não é tarefa fácil para cuidadores de crianças autistas, mesmo assim, faz-se necessário a realização de um trabalho em parceria com a família no desenvolvimento das atividades a serem realizadas. Além do mais, identificamos que os cuidadores, apresentam dificuldades de como trabalharem com esse tipo de transtorno, pois o autismo é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por dificuldade na aprendizagem.

O professor deve ter um papel significativo para a criança, pois assim maiores serem as chances de desenvolver a suas habilidades, uma vez que os alunos passarão a sentir segurança e confiança no professor. Trabalhar os preconceitos é fundamental para o sucesso do trabalho que visa melhorar a qualidade de vida dos portadores de necessidades especiais, especificamente dos autistas. O **primeiro capítulo** trata de uma pesquisa sobre as diferentes edições do DSM-5 e suas alterações nos relacionamentos a doenças mentais. O **segundo capítulo** destaca o papel do cuidador na inclusão de crianças com autismo, procurando a trabalhar em parceria com a família, facilitando a aprendizagem delas com esse espectro de transtorno. O **terceiro e último capítulo** aparenta os cuidadores de se relacionarem com crianças autismo e outras crianças com os mesmos tipos transtorno.

2. O PAPEL DO CUIDADOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Foi através dessas cobranças que aos poucos o movimento conseguiu avanços, principalmente que houvesse a garantia do acesso à escola regular para a pessoa com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e logo mais o apoio especializado, através da Lei nº 9.394, na qualifica garantido que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da criança com deficiência, tendo início na faixa etária de zero a cinco anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Inicialmente esse apoio foi caracterizado pelo AEE, que é o Atendimento Educacional Especializado, um serviço que complementa a ação do professor, devendo ser integrado a proposta pedagógica da escola e com os objetivos de prover condições para que a criança se desenvolva, participe e aprenda na escola de ensino regular.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.10):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para

ISBN: 978-85-93627-03-3

IV Caderno de Iniciação à Pesquisa: Diálogos em Educação



a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Embora, seja uma política pública importante, o atendimento especializado é realizado na sala de recursos, no turno inverso ao do ensino regular e se limitando ao desenvolvimento de outras atividades. De forma, que foi percebida a necessidade de um profissional, neste caso o cuidador, que acompanhasse a criança em sua rotina diária, auxiliando-a, a fim de amenizar as dificuldades enfrentadas tanto pelo professor quanto pela criança no dia-a-dia escolar.

Segundo o que relata Brasil (2008, p. 3):

Na área da educação, sob a perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessária a disponibilização de suportes como a oferta de equipamentos e ajudas técnicas, incluindo-se aí a contratação de Cuidadores como forma de viabilizar a iniciativa e continuação destes alunos que apresentam necessidade de auxílio na alimentação, na higiene, para vestir-se e outras, na rede de ensino.

Compreendemos assim, que o professor sozinho não consegue administrar todas essas responsabilidades, a partir desse entendimento, surge a presença de um cuidador na escola, quando necessário para atuar junto a criança com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Nesse sentido, o papel do cuidador é oferecer o acompanhamento mais individualizado de forma a viabilizar a mobilidade no ambiente escolar, o atendimento de necessidades pessoais e a realização de outras tarefas que não podem ser prestadas pelo professor em função de suas próprias condições de trabalho, isto é, salas lotadas, outros alunos a ser atendido, conteúdo programático a ser apresentado, ou ainda, por falta de treinamento para esse tipo de trabalho (BRASIL, 2008).

Um desafio enfrentado ao longo dessa pesquisa foi à escassez de bibliografia acerca dos direitos, deveres, formação necessária para o cuidador, o que nos leva a pensar de que forma esse cargo foi criado, considerando que não há uma base teórica sólida que o fundamente. Masson; Brito; Sousa (2008) acredita que isso esteja relacionado ao fato de que a atividade vem sendo desenvolvida com pouca visibilidade social, não é reconhecida como categoria profissional e é associada a tarefas historicamente tidas como de fácil realização, a partir do estabelecimento de vínculos afetivos e de devoção, não apresentando status de profissão (e, até mesmo, de trabalho) e sendo dispensada de processos de formação/qualificação profissional específico e de qualidade.



2.1 As funções do educador

Na área da educação, com a formulação e vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é reconhecido como público alvo, dentre outros, alunos com deficiências e/ou condições que originam dependência de cuidados diários.

Nesses casos faz-se necessária a disponibilização de suportes que vão desde a oferta de equipamentos e ajudas técnicas, até a contratação de cuidadores para viabilizar a permanência destes alunos que apresentam necessidade de auxílio na alimentação, na higiene, para vestir-se e outras.

A figura do cuidador na escola irá garantir que alunos com limitações de comunicação, de orientação, de compreensão, de mobilidade, de locomoção ou outras limitações de ordem motora, possam realizar as atividades cotidianas e as propostas pelos educadores durante as aulas e nos períodos extraclasse, viabilizando assim sua efetiva participação na escola.

O professor não possui condições de trabalho que permitam que ele exerça essa função junto ao alunado. Por sua vez, a necessidade deste cuidado é incontestável no âmbito da escola e sua disponibilização é medida fundamental e imprescindível para a efetivação da educação inclusiva em nosso país.

É importante ressaltar que o cuidador não necessariamente é um profissional da saúde, ainda que o profissional necessite dominar informações básicas na área de saúde tal como qualquer pessoa leiga que exerça a função de cuidar, como por exemplo, pais e familiares de crianças pequenas.

Desta forma, o cuidador é necessário para crianças, adolescentes e jovens, que apresentem condições de dependência de cuidados diários na escola.

3. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS CUIDADORES DE SE RELACIONAREM COM CRIANÇAS AUTISTAS

O aumento do número de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil é evidente, entretanto, se a política de inclusão educacional traz benefícios para todos, também lança novos desafios para instituições, professores e sociedade (BIAGGIO, 2007). Dois aspectos dificultam a sua efetividade, o primeiro diz respeito a resistência quanto a aceitação da inclusão, principalmente devido as dificuldades que são inerentes ao autismo. Já o segundo aspecto é a ausência de práticas inclusivas,



geralmente impossibilitadas por barreiras estruturais, como o espaço físico e a falta de recursos pedagógicos que atendam às necessidades da criança.

Sobre o primeiro aspecto, podemos dizer que os argumentos utilizados pela escola tradicional para resistir à inclusão refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos (MANTOAN, 2006). Em relação ao segundo aspecto, Silva (2008, p.17) nos diz que: “os processos e as estruturas são os instrumentos de consolidação de uma ação de poder sobre as pessoas. Essa ação pode contribuir para a criação de um clima favorável ou não à inclusão.” De forma que podemos compreender que a falta de conhecimento teórico e prático unido a escassez de recurso pedagógico nas instituições de ensino podem ser determinantes para o fracasso da inclusão, considerando que esses aspectos são essenciais para seja desenvolvida uma ação inclusiva e a criança tenha oportunidade de se desenvolver integralmente.

Sendo a inclusão um processo complexo é impossível de se pôr em prática sozinho, para tanto se faz necessário a articulação entre instituição, professor, família e, sobretudo, o apoio do sistema de ensino que tem sido cobrado cada vez mais pela sociedade.

A escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem. Contudo, sabemos que, historicamente, a escolarização dessas crianças ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas de educação especial. O atendimento à criança com autismo nessas instituições baseava-se no modelo clínico médico no qual o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno, visando a corrigir ou amenizar déficits, cristalizando a imagem da criança com autismo ao seu diagnóstico e determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver (VASQUES, 2003; CHIOTE, 2013).

4. FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA DE CUIDADORES DE COMO LIDAR COM CRIANÇAS COM AUTISMO

As abordagens comportamentalista e cognitivista, ao centralizarem o déficit na criança em seu organismo, propõem métodos e técnicas de intervenção que podem se restringir ao treino de habilidades e ações não significadas, desconsiderando o ser cultural, limitando o desenvolvimento criativo e singular do sujeito. A abordagem psicanalítica contribui para a reflexão do processo de subjetivação da criança com autismo e destaca o papel do outro nesse processo, todavia é marcada pela dimensão terapêutica que visa ao “tratamento” da

criança. Concordamos com Bosa, (2002, p. 37), quando diz que “... nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome – eis a razão pela qual a necessidade do trabalho em equipe e o respaldo da pesquisa”.

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola comum, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Consideramos, com base na perspectiva histórico-cultural, que os sujeitos se constituem e se desenvolvem nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, apropriando-se da cultura e participando da constituição dessa cultura. Assim, buscamos as contribuições da perspectiva histórico-cultural para compreender o desenvolvimento da criança com autismo como um processo contínuo e não linear, em uma relação dialética entre o biológico e o cultural que constitui histórica e socialmente cada ser singular (CHIOTE, 2013).

Dessa maneira, diante da criança com autismo, no estranhamento das ações e da linguagem dessa criança, o papel do outro muitas vezes se limita, limitando também as ações em relação a essa criança, às práticas educativas e à formação da consciência de si para o desenvolvimento de processos autorregulados nessa criança.

O contexto de relações no qual se insere a criança com Autismo é marcado pela aparente falta de sentidos ou de sentidos “restritos” para o outro, o que faz com que os atos dessa criança não tenham sentidos, ou seja, restritos para ela mesma. São as interpretações do outro que significam e inserem a criança com Autismo na cultura, constituindo suas formas de interação com os outros e com o mundo que favorecem ou não o seu desenvolvimento singular.

Diante da perspectiva histórico-cultural, devemos situar a criança com autismo no meio social, a partir de como ela é significada e constituída pelo outro sem desconsiderar suas especificidades, mas levando em consideração essa criança como um sujeito que pensa, deseja, sente e representa o mundo de uma maneira peculiar, interagindo com ele de outra forma.

Ao nos indagarmos sobre a constituição simbólica da criança com autismo, deparamo-nos com um sujeito que apresenta especificidades caracterizadas frequentemente pelo corpo desorganizado, impulsivo, que apresenta movimentos estereotipados e repetitivos; por



uma fala ausente ou sem sentido e com repetição de palavras; e com peculiaridades nas interações sociais e simbolização.

Parece-nos que a aparente falta de sentidos dos gestos, das ações, da fala e das interações tornou-se uma marca do autismo, desconsiderando-se que há um sujeito singular e único para além desse transtorno. Portanto, no processo de significação e inserção cultural da criança com autismo, chamam-nos a atenção o desenvolvimento e a aquisição da linguagem em sua função reguladora para a organização e estruturação dessa criança.

Nesse processo de significação, torna-se fundamental observar pistas e indícios de formas de agir dessa criança sobre o mundo, a partir de uma linguagem que não é apenas verbal, mas é também uma linguagem do corpo que ganha sentido, se organiza e se constitui como um corpo simbólico, na medida em que se apropria dos instrumentos e signos culturais e os utiliza.

Tomando como base essa perspectiva entendemos que é na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com autismo produzida no discurso social macro, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança, necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única.

5. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS ATIVIDADES E JOGOS EDUCATIVOS DE CRIANÇAS COM AUTISMO

O autismo é um enigma inquietante que afeta tanto à criança como toda a família. O cuidado que requer uma criança autista é muito exigente para a família da criança. Os pais estão expostos a múltiplos desafios que têm um impacto forte na família (emocional econômico e cultural). O apoio profissional pode ajudar a lidar com uma criança autista. Os conselheiros ajudam aos pais a aprender a forma de manejar as condutas. O cuidado de uma criança com autismo pode ser exaustivo e frustrante. Infelizmente, nem todas as famílias têm acesso a esses serviços profissionais. Seja por falta de conhecimento ou de recursos financeiros.

Pais de autistas veem desde cedo alterações ou ausências de comportamentos em seus filhos que nenhum profissional enxergaria em poucos minutos de contato. A afetividade, dessa forma, é um importante fator que auxilia o processo de aprendizagem. E não há pessoas mais capacitadas para colocar em prática a afetividade do que os próprios pais. No caso dos



autistas, principalmente, o que realmente importa é a execução da atividade, tornar a criança capaz de, conquistando a total ou parcial independência.

Direcionando o aprendizado, os pais estão, simultaneamente, passando segurança aos filhos, possibilitando o sucesso na aquisição de significado, de autonomia e de capacidade de aprender ainda mais. Tanto a inteligência quanto a afetividade são mecanismos de adaptação

Pais ou familiares que convivem diariamente com crianças autistas, muitas vezes perguntam-se como conseguir interagir com eles e especialmente como brincar. É importante favorecer a comunicação e o sentimento de dependência, uma vez que é um dos maiores problemas de conduta e comportamento que apresentam. A empatia e os laços sociais são muito importantes de trabalhar desde bem pequenos, e o jogo é a melhor forma de incentivá-lo.

6. MATERIAL E MÉTODOS

Com o intuito de analisar crianças com transtorno do aspecto autismo e o papel do cuidador da criança e a participação da família. Optamos pela realização de um estudo de referencial bibliográfico, usando livros e materiais impresso que será muito útil para escola e que servira para facilitar o trabalho do cuidador e também a aprendizagem de crianças com transtornos do autismo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho, buscamos refletir sobre alguns aspectos referentes a inclusão da criança com autismo a necessidade de um cuidador para a mesma e o acompanhamento dos familiares de alunos com esses espectros do autismo.

Dessa forma, pode-se constatar que ao longo do nosso estudo, que ainda há certa confusão acerca do papel do cuidador, pois o mesmo ainda encontra muitas dificuldades de como trabalharem no processo de inclusão da criança com autismo.

A partir de estudo e citações de alguns autores podemos concluir que o trabalho colaborativo entre professores, mediadores e familiares apresenta resultados mais significativos na independência do aluno, assim como em seu desenvolvimento em geral.

Portanto concluímos que o cuidador tem um papel importante no processo de inclusão da criança com autismo e vai dar suporte necessário para que a criança esteja incluída, com todas as suas necessidades atendidas. No entanto, vale destacar a necessidade de uma



maior reflexão acerca do papel do cuidador, levando em consideração a importância de aliar a teoria à prática, de forma que esse Profissional exerça um trabalho consciente, com base nos valores e princípios da inclusão.

8. REFERÊNCIAS

BIAGGIO, R. de. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas.** Revista criança do professor de educação infantil: A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. MEC. Vol.44. p. 19-23. SP. Novembro/2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>.

BOSA, Cleonice Alves. **As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 14, n. 32,2002, p.37

BRASIL (2008). **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP. Retrieved from http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.

CHIOTE, F. de. A.B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros passos). FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. Revista da Educação, Vol. XVI,nº1, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Procuradoria Geral da República.2006.

SILVA, J. M. **Práticas educativas em organizações inclusivas: o problema do sujeito.** In: SOUZA, O. S. H. (Org.). Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: Ed. Ulbra; Porto Alegre: AGE, 2008.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil.** 2004. Dissertação Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.



MEDIAÇÃO ESCOLAR NO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA): ABORDAGEM NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Severina Rodrigues de Almeida Melo Silva⁴⁶

RESUMO: Acompanhar e auxiliar crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no espaço regular de ensino é de responsabilidade do mediador educacional, pois a educação inclusiva é direito garantido na Constituição Federal. Diante disto, esta pesquisa objetiva apresentar como está correndo a inclusão de alunos portadores do Transtorno de Espectro Autista (TEA), sob mediação do profissional da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), em uma escola da rede municipal de ensino do município de Alagoinha/PB. Respondendo ao problema levantado realizou-se uma abordagem qualitativa, com estudo de caso, de acordo com Gil (2002). Para a discussão e efetivação dessa pesquisa foi utilizada a pesquisa exploratória e documental, segundo Carvalho (2008). Como ferramenta de coleta de dados utilizou-se a observação direta e entrevista semiestruturada com agentes envolvidos no processo. Este estudo pretende ser um dispositivo esclarecedor sobre a temática do autismo, retratando o papel do mediador para viabilizar a educação inclusiva e a necessidade do estabelecimento de vínculos com os profissionais envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos; TEA; Mediação; Atendimento.

1. INTRODUÇÃO

Mesmo com todas as políticas educacionais de inclusão estabelecidas no Brasil, o país ainda tem muito o que caminhar para estabelecer o acesso e permanência de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais na escola regular, dentro de uma perspectiva inclusiva. Embora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96) estabeleça a educação especial como uma modalidade a ser ofertada dentro da escola regular de ensino.

A educação é um bem social e deve ser usufruído por todos os cidadãos, inclusive as pessoas com algum tipo de deficiência, pois como garantido em lei federal a educação é um direito de todos, e para tal não basta só garantir acesso, mas sim a permanência e aprendizagem dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Para ocorrência da verdadeira inserção de portadores de necessidades especiais, no ambiente escolar, se faz necessário a execução de políticas públicas que tratem a educação especial na perspectiva inclusiva.

Durante a realização do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, chamou-me atenção a condição das crianças autistas e os métodos utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem de indivíduos portadores deste Código Internacional de

⁴⁶ Doutoranda em Ciências da Educação; Mestre em Ciências da Educação, pela Faculdade Integrada de Várzea Grande; Especialista em Supervisão Educacional e Orientação Educacional; e em Desenvolvimento e Políticas Educativas, pelo Centro Integrado de Tecnologias e Pesquisa; Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.



Doenças – CID. O que me instigou a realizar um trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais na Sala de Recursos Multifuncional - SRM, em especial com crianças autistas, como base no seguinte questionamento: Qual contribuição traz o mediador escolar na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), sob o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Entretanto na condição de mediadora do Atendimento Educacional Especializado, tive oportunidade de buscar novos caminhos e realizar estudos que ampliaram minha visão como educadora, bem como permitiram-me refletir sobre a postura do mediador na educação especial, o seu contributo para o desenvolvimento das crianças atendidas e a importância do estabelecimento de vínculos com familiares e professores da sala regular.

Para realização deste estudo, foi tomado por base a observação direta e as vivências adquiridas durante o atendimento de uma criança portadora do Espectro Autista, em uma SRM, em uma escola da rede municipal de ensino do município de Alagoinha/PB. Sendo assim, este trabalho encontra-se dividido em seções que trazem a proposição do caso, análise e clarificação do problema, aspectos metodológicos e considerações finais acerca do estudo.

Partindo deste pressuposto, o objetivo geral deste artigo é apresentar como está ocorrendo a inclusão de alunos portadores do Transtorno de Espectro Autista (TEA), sob mediação do profissional da SRM. Para a consecução deste objetivo procurou-se identificar e analisar as principais políticas públicas, que visam contribuir para a inclusão escolar de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais; elaborar um plano de atendimento educacional especializado que atenda às necessidades das crianças, respeitando suas características e ritmos; e compreender os conceitos de educação especial e educação inclusiva.

Sobre a metodologia desenvolvida para efetivação desta pesquisa, realizou-se uma abordagem qualitativa, com estudo de caso, seguido de uma pesquisa exploratória e documental, segundo Carvalho (2008). Foi realizada uma pesquisa de campo com observação direta e entrevista semiestruturada direcionada a mãe da criança observada e ao professor da sala regular. Para Marconi e Lakatos (1999, p. 94), a entrevista é “encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”.

2. PROPOSIÇÃO DO CASO, ANÁLISE E CLARIFICAÇÃO PROBLEMA

R.A.N., 10 anos de idade, diagnosticado com Transtorno de Espectro Autista (TEA), CID 10: F84.1, se encontra matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental I, da sala de aula

regular, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Néu, localizada no Sítio Barro de Fátima, a 8 km do município de Alagoinha – PB.

A Escola faz parte de uma comunidade carente, tendo cerca de 130 famílias, todas com base econômica na agricultura familiar e auxiliadas pelo Governo Federal, através de Programas Oficiais (Bolsa Família etc.).

Segundo relato da mãe, R. A. N. nasceu de parto normal após uma gravidez bastante complicada, na qual ela teve que tomar vários medicamentos para dores, o amamentou até 2 anos de idade, R. A. N. andou com 1 ano e meio e nunca respondia aos estímulos dos familiares.

Para comunicar-se ele só balbuciava, depois de 2 anos foi que a criança desenvolveu sua maneira de comunicação, quando queria algo colocava as mãos de seus familiares em cima do objeto desejado e continua assim até hoje.

R. A. N. está frequentando o 3º ano, de forma que o mesmo não permanece no interior da sala, ele entra e sai durante todo o tempo de permanência na escola, se relacionando restritivamente com seus pares. No contra turno ele frequenta a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) que fica na própria escola, sendo atendido duas vezes por semana com duração de uma hora cada atendimento. A SRM é para a criança em questão, um dos ambientes escolares que ela se sente mais à vontade de frequentar, dedicando um pouco de sua atenção aos estímulos lúdicos das atividades que são desenvolvidas.

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (...) (BRASIL, 1996)

A criança não interage com as atividades propostas na sala regular, apresentando maior dificuldade nas atividades que envolvem coordenação motora. R. A. N. é capaz de expressar suas necessidades, desejos e interesses, porém utiliza as pessoas ao seu redor como



instrumento para conseguir o desejado. Com relação aos recursos disponibilizados na escola, ele prefere os objetos com formatos circulares.

Durante observações realizadas na sua rotina escolar, foi possível perceber que o presente aluno demonstra inquietações, gosta de brincar sozinho, de ter atenção e de correr com alguém ao seu lado, se locomove independentemente, inclusive vai ao banheiro, se alimenta e bebe água sozinho. Porém a maior dificuldade é a de instigar a comunicação oral e corporal do aluno, devido ao déficit de comunicação que apresenta.

Através de relato escrito, sua mãe demonstrou muita preocupação com o futuro de seu filho, pois percebe que a maior dificuldade enfrentada não é com as características que o filho tem devido ao TEA, mas sim com o preconceito das pessoas. Ela ainda relatou que sem sua presença, o filho parece está perdido e que tem grande expectativa na SRM, de forma que a rotina das atividades o ajude na comunicação. A mãe reconhece que houve mudanças mínimas, mas significativas na rotina do filho após o mesmo ter iniciado o AEE, ela (mãe) ainda relata que foi na SRM, na pessoa da professora/mediadora que recebeu o maior apoio para lidar com seu filho.

Sobre seu acompanhamento psicológico, a profissional da área relatou que durante visitas a escola pôde perceber que R. A. N. apresenta avanços consideráveis, como ficar na sala de AEE de maneira confortável com a professora/mediadora, em alguns momentos conseguindo interagir do seu modo com algumas crianças, mantendo comunicação através da emissão de sons, pois o mesmo não desenvolveu a fala. Preocupando-a apenas para o momento, o fato de a criança não conseguir ficar dentro da sala regular, sendo que na maioria do tempo fica no pátio da escola em posição fetal.

Pode-se comprovar que tais comportamentos ocorrem a partir de mudanças na rotina escolar, familiar ou até mesmo da falta de compreensão de suas necessidades.

É comum que essas crianças apresentem manifestações de sua inflexibilidade de maneira exacerbada. [...] é fácil compreender que, no ambiente escolar, com todos os seus estímulos e vendo-se em meio a muitas outras crianças, a tantas falas e atitudes das outras pessoas que, aliás, não lhe são familiares, a criança reaja assim. Essas reações, de forma recorrente, podem ser de choro intenso, de movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientado. Também já observamos, em casos mais complexos, autoagressões ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa (BELIZÁRIO FILHO, 2010, p. 22)

Dado o exposto, se faz necessário que se busque e estabeleça relações a tais comportamentos dentro do espaço escolar, de forma que as medidas tomadas levem em consideração



as potencialidades da criança em questão, para que a partir da problemática seja estabelecida estratégias pedagógicas que conduzam os envolvidos a superação do problema.

Para tal, todo o profissional da escola tem que compreender as características da Síndrome de Espectro Autista, pois só assim poderão compreender as crianças e suas necessidades. De forma que conhecendo melhor a realidade da criança, o trabalho pedagógico desenvolvido poderá alcançar seu êxito.

É de suma importância o estabelecimento de vínculos entre familiares, professores, crianças e demais profissionais envolvidos, para que assim as atividades propostas estejam direcionadas as necessidades e peculiaridades de cada criança, pois embora o contexto escolar receba crianças que apresentem a mesma condição especial, cada uma tem seu ritmo e individualidade, de forma que cada uma tem sua rotina estabelecida, a qual deve ser respeitada para se obter o melhor desenvolvimento da aprendizagem.

De tal modo o profissional da SRM, pode contribuir para a orientação na elaboração de metas e estratégias de ensino dos demais profissionais que formam a escola, fazendo com que cada criança tenha sua identidade, medos, anseios e desejos respeitados, bem como seus direitos garantidos na escola comum.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi centrada na Escola Municipal Professor Néu, localizada no Sítio Barro de Fátima, zona rural do município de Alagoinha-PB, a qual atende crianças desta localidade advindas na sua maioria de famílias carentes que tem como único sustento a agricultura familiar e o auxílio financeiro advindo de programas beneficiários como Bolsa Família.

Como metodologia de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso, pesquisa exploratória e bibliográfica, seguido de observação direta e entrevista com familiares, professor da sala de aula regular e psicólogo, a partir de questionário semiestruturado.

Com relação à pesquisa exploratória, a mesma objetiva o desenvolvimento, esclarecimento e alteração de conceitos, de forma que se chegue ao fim do problema investigado, afirma Gil (2002).

A respeito do estudo de caso, Gil (2002, p. 77) menciona que a utilização deste método por pesquisadores é fundamentada em propósitos, como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;



c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Guerra (2006), diz que o questionário é utilizado como indução sistemática que promove a captura da percepção do entrevistado, de forma que se possa interpretá-la a luz do referencial teórico.

4. CONSIDERAÇÃO FINAIS

Primeiramente, é importante dizer que não há respostas para todas as questões da educação. Existem sim, relatos, experiências, trabalhos e trocas de saberes na construção de um caminho.

O Transtorno de Espectro Autista é um distúrbio neurológico, com características de comprometimento da habilidade da criança em diversas áreas como comunicação, interação social e no processo de aprendizagem escolar. Assim, a educação especial, na ótica inclusiva exige que sejam estabelecidas grandes mudanças no sistema educacional, para que a inclusão verdadeiramente aconteça.

O aluno com autismo aprende diferentemente, deseja diferente e pensa diferente. O essencial é disciplinar a atividade e não imobilizar a criança, corrigir ensinando, não reprimindo. Pois, o princípio afetivo da atividade conduz à disciplina e à socialização.

A partir do pressuposto, espera-se que entrem em cena as políticas públicas com suas regulamentações, leis e diretrizes garantindo na esfera nacional a ocorrência de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Esse trabalho objetivou mostrar a importância da mediação escolar, frente a SRM como forma de diminuir as barreiras que dificultam a socialização e permanência da criança autista na escola, em especial dentro da sala de aula regular. Casos como esse, mostram que a educação inclusiva é propriamente um estudo de caso, explicitando que cada caso é único, tomando por base a singularidade de cada sujeito investigado.

Especificamente sobre o estudo de caso aqui apresentado, percebe-se uma insegurança dos agentes envolvidos no processo de inserção desta criança autista no espaço regular de ensino. Esse choque de realidade faz com que o aluno autista seja comparado com aluno regular, o que de imediato já demonstra o desrespeito a sua condição e individualidade.

Assim, espera-se que através da mediação estabelecida pelo professor da SRM, aconteça o respeito as suas particularidades e ocorra o desenvolvimento da comunicação oral e corporal do aluno, de forma que tal progresso possa ampliar as demais atividades



pedagógicas à serem desenvolvidas com o estudante, na sala de aula regular. Salientando que é importante manter uma relação saudável com a família e o professor da sala regular, pois o papel do mediador se estende em levar informações aos familiares da criança mediada.

Na educação inclusiva, percebe-se que as propostas não estão finalizadas, pois ocorre a ressignificação de papéis e o professor passa várias vezes da condição de transmissor para a de receptor. Dessa forma, espera-se que todo planejamento estabelecido para o AEE possibilite a flexibilização, levando os profissionais envolvidos a perceberem a necessidade da troca de experiências, e que tais trocas promovem a apropriação e construção de novos saberes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira. MEC – Coleção. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Volume 9. Fortaleza: UFC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2018

CARVALHO, M. A. F. C. **Formação de professores em educação de adultos. Estudo de caso: o ensino recorrente na escola secundária Rodrigues de Freitas**. Universidade de Santiago de Compostela, 2008.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Principia Editora: Estoril, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas**. Ed. 6ª São Paulo: Editora Atlas S. A. 2002

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 1999.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA VISÃO ALÉM DA ESCOLA

Francisca Lucena Rufino

Helio Tomaz de Lima

Vandelice Alixandrina dos Santos

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo demonstrar, ao mesmo tempo em que identifica as principais causas das dificuldades que alguns alunos tem em aprender. Estas dificuldades ultrapassam a sala de aula, e, a escola, mesmo tendo equipe qualificada e apoio didático disponíveis, ainda assim, os alunos continuam passando por essas dificuldades, o que leva a crer que tais questões de certa forma se associam ao convívio familiar. Em seus depoimentos, o aluno cita a desvalorização da família ao diálogo, embora seja notório a influência positiva na aprendizagem das crianças aonde a família mantém conversas educativas com seus filhos. A aprendizagem não pode acontecer fora do ceio familiar, pois quando a criança recebe apoio da família, o seu desenvolvimento avança a passos largos distanciando-o dos demais. Por fim, neste artigo serão abordadas questões sobre a aprendizagem, assim como será discutido fatores como: o que é, causas e diagnóstico destes fatos. Apresenta-se também síndromes que interferem no avanço do conhecimento. Para dar credibilidade ao estudo serão trabalhados autores renomados para dar embasamento ao artigo. Os mesmos serão: *SANTOS FERREIRA, SISTO, MEDEIROS E DIAS*

PALAVRAS-CHAVE: Família; Dificuldades de Aprendizagem; Desenvolvimento; Causas.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo serão abordados alguns fatos relacionados as dificuldades de aprendizagem que estão presentes em salas de aula independente das razões financeiras familiar. Tais dificuldades tendem a aparecerem logo no início da vida escolar da criança, onde em sua base, anos iniciais, elas apresentam dificuldades de leitura e escrita. Não reconhecem as letras ou os números, não juntam as letras para formar palavras, e algumas vezes em seu cotidiano, a família desconhece o problema achando ser normal. Nestes termos, família e escola tem papeis fundamentais para o equilíbrio educacional do aluno e não um ficar culpando o outro por este ou aquele fato. As dificuldades de aprendizagem surgem geralmente no início da vida escolar quando a criança está em fase de desenvolvimento e frequentando o Ensino Fundamental I que compreende do pré-escolar ao 5º Ano. Os professores em muitos casos, não sabem como lidar com a situação haja vista que frequentemente, precisam trabalhar com a família e muitas delas se fecham ou por falta de informação ou por falta de estrutura familiar. Tais fatores tendem a alimentar o problema e cada vez mais distanciar o aluno do seu desenvolvimento acadêmico.

Um ponto que será abordado neste artigo, é a autoestima do aluno, uma vez que estando bem, o aluno tende a ter mais segurança tanto em sua vida escolar quanto familiar.



Há alunos do Ensino Fundamental I com dificuldades de aprendizagem que apresentam comportamentos inadequados. Isso geralmente parte do princípio de que, pelas suas dificuldades, ele vai perdendo sua turma de início e o transportando para outras turmas onde a faixa etária está muito abaixo da sua. Existem alunos frequentando o 4º Ano Fundamental I, onde a turma está com idade entre 8 e 9 anos e o aluno com dificuldade de aprendizagem está com 13, 14 anos. Este fato vai responder de duas formas diferentes: ou o aluno vai se isolar da turma ou vai agir de forma inadequada a idade dos colegas, como: inquietação e agressividade. Segundo pesquisa, esses fatores afetam de 15 a 20% dos alunos uma vez que a escola passa a não lhes trazer interesses.

A dificuldade de aprendizagem é uma realidade que vive dentro de todas as escolas, essa realidade ao longo do tempo vem se transformando em temas de debates e gerando momentos de reflexões no âmbito da educação pública brasileira. Todavia, tais ainda não ganhou o espaço apropriado, para a gravidade da situação. Neste sentido ainda falta aos profissionais da educação qualificação adequada ao convívio com a dificuldade. Os professores, em sua grande maioria, não recebem ajuda de custo para suas qualificações, arcam de seus próprios bolsos com as despesas de suas formações, o que o impossibilita de fazer estudos mais avançados em busca de resoluções para os problemas. Os programas oferecidos pelos governos na sua maioria, não surtem efeitos pois estão ainda rodeados de preconceitos.

Os fatores que dificultam a aprendizagem em sala de aula vão desde o baixo rendimento ao abandono escolar. Com rendimentos inferiores à média, ausência às aulas, a não participação em atividade, o não fazer das atividades torna o rendimento insatisfatório tanto para o aluno quanto para a escola, neste sentido, a escola vai identificar este aluno como portador de dificuldades e aprendizagem.

2. ENTENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Em se tratando de dificuldade de aprendizagem, fala-se de um assunto de grande extensão por se tratar de um tema complexo que vem sendo destacado desde 1963. Os educadores e demais profissionais ligados a esta questão envolvendo: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, até mesmo psiquiatras, assistente social e tantos outros, pois o conceito sobre dificuldade de aprendizagem apresenta múltiplas definições onde duas autoras vão chamar de Diversas concepções sobre dificuldades de aprendizagem (DA), enfatizando que Diversas concepções sobre dificuldades de aprendizagem surgem nos ambientes



sociais. **(LARISSA BATISTA CARVALHO SANTOS E MÔNICA PEREIRA REIS AMARANTE DÓRIA PEREIRA).**

A dificuldade de aprendizagem está ligada a uma vasta variedade de problemas que não devem ser desprezados no momento de seus estudos, os menores detalhes devem ser levados em consideração para que o desempenho acadêmico possa ser corrigido. As dificuldades podem ser de ordem cerebral ou fatores psicológicos dessa criança podem estar comprometido e podem ser classificado como: MODERADOS, GRAVES, PROFUNDOS E MÚLTIPLOS.

Por volta do final da década de 60 a década de 70 o termo dificuldade de aprendizagem começa ser mais utilizado e visto devido o início de instituições e grupos norte-americanos que dedicavam seus estudos as crianças que não aprendiam. Instituições/grupos como Learning Disabilities Association of America (LDA) (1).

São uma condição crônica de suposta origem neurológica que interfere seletivamente no desenvolvimento, integração e/ou não verbais. As dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição incapacitante e variam em suas manifestações e no grau de severidade. Ao longo da vida, a condição pode afetar a autoestima, a educação, a vocação, a socialização, e/ou as atividades da vida diária.” (ACLD, 1986, p.15)

Como já foi citado, os problemas partem de vários fatores sejam neurológicos, psicológicos ou de conduta, razão pela qual, os alunos devem ser tratados de forma individual e não coletiva quando se tratar de estudar os seus casos de dificuldades da aprendizagem.

3. AS PRINCIPAIS CAUSAS DA DIFICULDADE DA APRENDIZAGEM

Os fatores que culminam em dificuldade de aprendizagem são variados de forma que a aprendizagem diferenciadamente em cada indivíduo podendo ter maiores ou menores proporções. Dependendo do grau, a criança pode sofrer maiores ou menores consequências, principalmente quando os fatores não são compreendidos pela escola e família, que associam a dificuldade a preguiça deixando de ajudar a criança o que vai acrescentar as suas dificuldades que, quanto mais velha ela fica, maiores são as suas dificuldades.

As dificuldades de aprendizagem não surgem momentaneamente, acontecem ao longo do tempo e devem ser investigadas assim que começarem a surgir, dando-se total atenção a criança, pois quanto mais cedo forem identificadas, maiores serão as chances de corrigi-las. De acordo com (SISTO, 2001, p. 193):



“Dificuldade de aprendizagem engloba, um número heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.” (SISTO, 2001, p. 193).

O problema deve ser tratado com a seriedade em que ele se apresenta. Escola deve buscar apoio na família, investigar as causas que proporcionam essas dificuldades para só depois buscar ajudas especializadas em outros profissionais.

Outro ponto que não deve ser esquecido em relação a dificuldade de aprendizagem é a linguagem. Muitos alunos tem dificuldade de pronúncia e transferem isso para a escrita. Outros não conseguem se manter dentro da linha e grafam palavras com letras muito grandes sem espaçamentos entre as palavras o que torna seus textos ilegíveis. Como dizem Medeiros e Dias (2001, p. 54):

A falta de controle motor pode ser provocada pelas falhas primárias na integração dos órgãos sensoriais, manifestando-se por agnosia ou dispraxia, ou então aos distúrbios de controle motor. Os exemplos específicos de movimentos desajeitados incluem a falta de destreza manual e de equilíbrio. A criança pode dar a impressão de hipotonia, de fraqueza muscular ou falta de energia física.

Cada problema deve ser avaliado de forma que possa beneficiar a criança. Pois as atividades não podem se tornarem penosas para as crianças e sim prazerosas. Na análise das disciplinas independente se tem ou não como base a escrita e leitura, é fundamental que seus objetivos estejam ligados ao controle do desenvolvimento da aprendizagem.

4. SINAIS DE ALERTAS EM CASA E NA ESCOLA

Toda as crianças precisam de atenção seja em casa ou na escola, essa atenção vai ajudar a identificar suas dificuldades de forma prematura e um dos pontos indispensáveis é a observação em suas atitudes e realizações de atividades cotidianas. Pautar a criança em saberes sólidos para que ela saiba enfrentar as dificuldades que surgirem pela frente. As suas atividades nem sempre irão apresentar resultados satisfatórios, porem ela precisa ser elogiada para que cresça sua autoestima. Neste processo de aprendizagem, um outro ponto fundamental é a participação da escola sempre na pessoa do professor seguido de demais profissionais. A criança tem contato imediato com o seu professor que será a primeira pessoa a identificar o baixo desenvolvimento. É extremamente importante que escola e família se unam para subsidiar os quesitos:

- Dificuldades em realizar as tarefas escolares;



- Falta ou perda de interesse pelas atividades escolares dentro e fora da sala de aula;
- Regressão naquilo que a criança já dominava;
- Afastamento para com os demais colegas preferindo o isolamento, individualidade e inquietação para o término da aula.

Estes sinais de alerta são aliados para se detectar prematuramente o problema de dificuldades de aprendizagem remetendo assim a família e escola a tomarem providências que possam ser úteis a erradicação do problema. Não deve ser permitido que a criança desenvolva um sentimento de inferioridade diante do mundo. Existem tratamentos adequados a cada tipo de problema que são individuais para cada tipo de pessoa. Os danos irreversíveis devem ser evitados. Sentindo-se valorizada, a criança pode interagir com seus colegas, sentir-se tranquila e deitar-se mais segura e terá ferramentas para protagonizar a sua história da qual ela é autora. Assim, surge a autoconfiança, ela interage socialmente e adquire autonomia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos aqui a importância da autoestima para com o processo ensino aprendizagem para com os alunos que apresentam dificuldades nos campos de assimilar informações apresentadas pelos professores. Enfatiza-se as questões de profissionais qualificados para o acompanhamento da criança com dificuldades de aprendizagem.

A escola precisa estar a par de que a criança não é responsável pelas suas atitudes, muitas vezes, está se torna involuntária e precisa da compreensão da escola como um todo. Vale sempre lembrar que é dever da escola conhecer a família destas crianças para que possa entender os motivos que o levam a ter esta dificuldade.

A dificuldade na aprendizagem sempre se relaciona com outros fatores de tamanhas proporções, onde em muitos casos este comportamento vem de um sistema cognitivo pouco desenvolvido. Outro ponto que deve ser levado em consideração, é o fato do tempo em que a criança precisa para realizar suas atividades. Apresá-la para que acompanhe os colegas, só vai deixá-la nervosa e resultar em ter medo das reclamações. Não cabe ao professor realizar as tarefas direcionadas aos alunos, cabe a ele, acompanhar essa criança em suas atividades para que ela possa concluir o máximo possível de seu trabalho. Neste sentido, o caminhar de mãos dadas com a família se torna fundamental e indispensável. Cabe também a escola informar aos pais sobre as atividades que seus filhos estão levando para casa, e mostrar-lhe



que essa extensão precisa ser respeitada para que a criança conclua em seu lar aquelas atividades que deixaram de ser concluídas na escola.

Na sala de aula, o professor deve dar incentivos a criança. Falando de sua capacidade em realizar tarefas, atribuir-lhe pequenos ou médios trabalhos para que ela se sinta importante e saiba administrar seus deveres.

A autoestima é fator primordial para o desenvolvimento de aprendizagem. Apresentar ao aluno outros indivíduos que possam caminhar com ele, vai ser de grande importância para o seu progresso.

Fatores que dificultam a aprendizagem podem estar ligados a questões emocionais. Há crianças por exemplo, que tem medo de ouvir alterações no tom de voz. Outras que não reagem bem quando são contrariadas, isso está ligado ao seu emocional. Algumas crianças chegam a concluir o Ensino Fundamental fase I (5º Ano), sem se quer está alfabetizada. Não conseguem reconhecer seu próprio nome, as vogais e os número de zero a nove. Lamentavelmente, há uma falha muito grande no sistema, que diz que por conta da idade, esta criança não pode ser retida, pensamento este, que acaba jogando o aluno de um ano a outro sem que ele tenha capacidade intelectual de ser submetido as atividades escolares do ano em que foi matriculado. As famílias devem estar alertas para cobrarem o descumprimento desse sistema que em nada favorece, apenas dificulta cada vez mais essa dificuldade de aprender. A escola ao perceber a dificuldade de aprendizagem do aluno, não pode avançá-lo baseada em um sistema que a impede de reprová-lo. O correto é que esta escola procure meios pedagógicos de ajudar esse aluno. Há casos em que a escola deixa seus alunos chegar ao 4º Ano do Ensino Fundamental I sem ter o menor dos domínios que é reconhecer o alfabeto, números e o seu próprio nome, e neste estágio, acaba erroneamente, formando turma inteira com esses alunos que ao longo dos seus cinco primeiros anos escolar não obtiveram o conhecimento adequado a sua idade e ano em curso.

Por fim, em algumas situações os educadores não conseguem ajudar a criança por falta de conhecimento dos casos e a família não participa do contexto escolar. A família é um ponto de fundamental importância, levando-se em consideração que as crianças se espelham em seus pais que por sua vez devem estar conscientes de que a ajuda é indispensável, e que outros profissionais devem ser acionados para o bem-estar desta criança.



6. REFERÊNCIAS

(FERREIRA; SANTOS, 2012, p. 3). SANTOS, Larissa Batista Carvalho; PEREIRA, Mônica Pereira Reis Amarante Dória. dificuldades de aprendizagem.

Tissue degradation, amino *acid* liberation and bacterial decomposition of bulk ... (1986). Swedes switch to containers. Fish. News, Dec. 19/26, 16. Anthoni, U., T.

1995; BORUCHOVITCH, 2001; SISTO,. 2001a). Na opinião de Martin e Marchesi. (1996) (SISTO, 2001 c, p. 193). Martin e Marchesi (1996) são teóricos.

MEDEIROS, M.; DIAS, E **Distúrbios da aprendizagem**: A Equoterapia na Otimização do Ambiente Terapêutico. Rio de Janeiro: Revinter, 2001



GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Neuma Marques Lima⁴⁷

Izabel Alice de Sousa Parente⁴⁸

RESUMO: O presente trabalho desenvolve-se na perspectiva do conhecimento acerca da gestão escolar democrática, como também, aborda as questões de violência nas escolas. Tem a finalidade de mostrar a dinâmica educacional pública com foco nas ações do núcleo gestor em uma administração democrática, as ações públicas no combate e erradicação da violência e a participação dos pais como coautores do processo educacional dos filhos. As abordagens dos temas são relevantes, visto que a problemática atinge a sociedade em geral. É motivo de preocupação, especialmente, dos que compõem o quadro educacional: alunos, docentes, pais e funcionários.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Gestão Escolar Democrática; Violência Escolar.

1. INTRODUÇÃO

A educação é a base para o desenvolvimento dos sujeitos, transforma-os, ajudando-os a irem além de onde estão e lhes proporcionam o que eles ainda não têm. A escola é e deve continuar sendo um agente de transformação, meio pelo qual o aluno se insere num novo mundo de ensino-aprendizagem. É uma transição evolutiva na construção do conhecimento: socialização, ciência, tecnologia, globalização, que abre horizontes fazendo com que os sujeitos adquiram novos aprendizados significativos e se qualifiquem para serem inseridos no seio social e no mercado de trabalho de forma democrática, inclusiva e igualitária. É a essa visão que o conceito de gestão está associado. É o fortalecimento da democracia no processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias, mediante o compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos no desenvolvimento de ações que proporcionem o convívio harmonioso e o pleno aprendizado.

A gestão tem papel relevante para desenvolver ações que diminuam ou excluam por completo os conflitos, as diferenças, sejam as violências em suas diversas faces, como preconceitos raciais, socioeconômicos e culturais, como também, criar condições que possibilitem a permanência e o devido ensino-aprendizagem.

⁴⁷ Mestranda em Ciência da Educação, Especialista em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. Professora da Rede Pública de Ensino. E-mail: neumarx1962@gmail.com

⁴⁸ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da Rede Pública de Ensino. E-mail: izabelparenteizabel@gmail.com

A gestão democrática, enquanto autoridade e dispondo de autonomia, em união com o corpo humano do ambiente escolar, desenvolve mecanismos que possibilitam a convivência harmoniosa entre educandos e educadores, criando meios que favoreçam o crescimento educacional, aceitação das diferenças e a inclusão social. Assim, o aluno é preparado para exercer suas funções sociais dentro dos princípios morais e éticos, com equidade, criticidade e igualdade de condições.

O tema discute o contexto educacional em uma gestão democrática e aborda as questões de violência dos alunos no espaço escolar. Assim, a relação entre Educação e violência vem refletindo, nas produções e atuações contemporâneas, uma interdependência entre processos psicológicos e educacionais, em um conjunto teórico de concepção histórica e social da constituição humana.

O desafio que se coloca na atualidade é a consolidação de um perfil profissional comprometido com a educação, com um contínuo aperfeiçoamento pessoal e profissional, com escolhas teóricas e práticas que atribuam sentido e significado à atuação, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida compreensão do Sistema Educacional em suas dimensões político-sociais. Tal perfil profissional sustenta alternativas de intervenção e de pesquisas no enfrentamento ao cenário escolar de violência. O indivíduo em sua especificidade tem seus conflitos, *déficits* e perturbações psicológicas num contexto familiar, meio social e educacional. Cabendo ao Órgão Superior Educacional, por meio de seus agentes, oportunizarem situações educativas facilitadoras do ensino-aprendizagem qualitativo, igualitário e harmonioso.

2. ESCOLA E SOCIEDADE

A escola, por ter sua estrutura formada por humanos, torna-se um agente de transformação dos sujeitos para a cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Capítulo III, Seção I, Art. 205.

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)

Na perspectiva de direitos e deveres, observam-se algumas dicotomias no âmbito da escola e da sociedade. Enquanto promoção, incentivo e colaboração, percebem-se através



dos estudos acerca do assunto, que há casos de omissão, visto que os sujeitos em sua totalidade se diferenciam na aquisição do saber, na vida socioeconômica, na cultura e nos desejos pessoais. Nesse contexto, as famílias bem ou mal estruturadas estão submetidas a essa realidade social que é desigual e, até excludente. Dialogando com Tiba (2005), a educação vai além do senso comum.

Não basta oferecer ao filho uma boa escola, modernos cursos extracurriculares, alimentação de qualidade e os melhores cuidados médicos, porque a educação é um projeto que requer foco e estratégias de ação, para atingir o objetivo pretendido. [...] (TIBA, 2005, P.153)

A percepção, dos pais e alunos, tende a ser equivocada quanto à questão educacional relacionada à escola, ao ensino e ao poder aquisitivo. Nesse contexto, a família desfavorável, socioeconomicamente, atribui culpa à escola e à sociedade, na tentativa de fuga de sua situação. Nesse enredo socio educacional, de poder aquisitivo, amor, injustiça, desejo e possibilidades, Cury (2003) dialoga quanto à escola dos sonhos.

A escola dos meus sonhos une a seriedade de um executivo à alegria de um palhaço, a força da lógica à singeleza do amor. Na escola dos meus sonhos cada criança é uma jóia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo. Nela, os professores e os alunos escrevem uma belíssima história, são jardineiros que fazem da sala de aula um canteiro de sonhos. (CURY, 2003, p.155)

A escola, frente à questão de educação dos menores: criança e adolescente, sempre cobra mais da mãe do que do pai, mesmo na atual conjuntura, onde a mulher assume papel relevante na vida social e econômica. Muitas se culpam por isso, pois os sonhos delas é dar sempre o melhor para os filhos. É a concepção de 'plantação e colheita', pois é a essa visão que as mães concebem a escolarização dos filhos, colher os frutos educacionais na perspectiva da reversão da atual situação, pois os sonhos maternos sempre almejam o melhor para os filhos.

A mãe com tantas atividades simultâneas historicamente foi e ainda é uma polivalente contumaz. É um sofisticado estilo de onipotência e onipresença que a sacrifica. Mesmo trabalhando fora de casa, ela ainda se sente culpada por não estar com os filhos. (TIBA, 2005, p. 186)

Diante das percepções. A mãe independentemente de sua condição socioeconômica e educacional, deseja que seus filhos sejam “gente”, sejam cidadãos responsáveis, honestos, trabalhadores e cultos, alcancem altos cargos e salários, assim se realizam através dos filhos.

De acordo com O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (PDE), a educação exige esforço em amplo contexto social.

[...] A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. [...] (MEC, 2007, p.5)

Assim, a família tem sua cota de responsabilidade significativa na formação educacional dos filhos. Existem vários tipos de famílias, todas com fundamental responsabilidade quanto à formação e educação de seus descendentes. A sociedade cobra dos pais, os erros dos filhos, porque é com a família que se aprende o significado do amor, respeito, solidariedade, comportamento ético e moral. São sentimentos e ações que estão na base da formação familiar. Mas a sociedade é formada por indivíduos complexos que tem suas percepções de mundo de acordo com seu meio cultural, socioeconômico e educacional.

No contexto da escola, família e sociedade, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Capítulo VII, Art. 227, Emenda Constitucional nº 65 de 2010, a família, a sociedade e o Estado, tem o dever de assegurar a formação e orientação das crianças, adolescente e dos jovens.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Frente à questão da família e educação, pode-se dizer que é nos pais que os filhos se espelham. Eles aprendem com seus pais, e transmite às gerações futuras, criando um círculo contínuo de ensino-aprendizagem com base nas próprias vivências. O amor dos pais para com as crianças e adolescentes e, acompanhamento contínuo das ações e desenvolvimento dos filhos, é fundamental na educação dos alunos.

3. GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

O docente que se dispõe a atuar como gestor, prioritariamente, tem que ser um agente de transformação diante do novo modelo socio educacional presenciado na escola nos dias atuais. Para tanto, tem-se que observar os princípios fundamentais da educação na perspectiva de ações democráticas e participativas, assim, a educação é vista como um processo contínuo de socialização, aprendizado e cidadania nos princípios democráticos da sociedade. No âmbito dessa questão, dialogando com Dourado (2006), Gestão da Educação Escolar, a educação é entendida como um processo de inovação e apropriação de cultura.



A educação é aqui entendida como processo de criação, inovação e apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem. Dessa forma, a escola torna-se espaço privilegiado de produção e de transformação do saber sistematizado. [...]. As práticas e ações que a organizam devem ser eminentemente educativas, de forma a atingir os objetivos da instituição: formar sujeitos participativos, críticos e criativos. (DOURADO, 2006, P. 25).

Na atual conjuntura sócio educacional, há a necessidade crescente de adaptação frente às mudanças sócio comportamentais dos alunos, como também, dos programas e projetos desenvolvidos no sistema educacional que visam à qualidade do ensino, desenvolvimento cognitivo dos alunos e de eliminação das questões de violência que é um agravante no seio escolar. De acordo com Dourado (2006), do curso Gestão da Educação Escolar, MEC. Os projetos educacionais focados na transformação têm que envolver os diferentes sujeitos da escola.

O projeto de educação a ser desenvolvido nas escolas tem de considerar, portanto, os diferentes segmentos sociais que a compõem, bem como buscar a explicitação de sua identidade social, articulando-se com a realidade. Precisa prever ações com vistas à melhoria dos processos educativos, propiciando condições políticas e culturais para sistematizar e socializar os saberes produzidos pelos homens. Isso quer dizer que o projeto de uma unidade escolar, na perspectiva da transformação, tem como atitude e compromisso envolver os diferentes sujeitos que constroem o cotidiano da escola: funcionários, estudantes, professores, pais, equipe de direção e comunidade. Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, constitui-se em um espaço de sociabilidade, possibilitando a construção e a socialização do conhecimento vivo, que se caracteriza enquanto processo em construção permanente e espaço de inserção dos indivíduos nas relações sociais. (DOURADO, 2006, p. 27 - 28)

É primordial aos líderes, identificarem em si mesmos, potenciais e habilidades para atuarem como protagonistas das transformações de um grupo complexo, onde alunos, pais, professores e funcionários compõem a estrutura de uma organização viva, onde os sujeitos têm ação própria com suas diferenças socioculturais, gerando assim, dificuldades nas articulações para tomadas de decisão, necessária e emergente na solução dos problemas diversos. As atitudes democráticas podem influenciar, positivamente, no desempenho das competências em amplo contexto.

Paradoxalmente, a lei destaca o princípio da gestão democrática, já presente na Constituição de 1988 e cuja implantação só se concretiza se a gestão dos processos primar pela participação ativa de todos os atores e instituições intervenientes no processo educacional. É nesse espaço ambíguo que devemos pensar os limites e as possibilidades da democratização da escola, ou seja, entender a educação enquanto prática social constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas. Assim, compreender a importância de outros espaços de formação no interior da escola e neles buscar a construção de novos horizontes para a gestão da educação e da escola, envolvendo a comunidade local e escolar. Isso se tornou tarefa ímpar. Um dos primeiros elementos para essa construção implica identificar na legislação



– Constituição Federal, LDB, Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais – os princípios que norteiam a gestão escolar. (DOURADO, 2006, p. 33)

Compreender a dinâmica da gestão, não é tarefa fácil, nesse organismo vivo que é a escola, é mais do que evidente os diversos fatores que acarretam desgaste físico e mental. Nas observações e acompanhamento das questões polêmicas envolvendo pais, alunos e professores, pode se perceber a árdua tarefa do gestor. Esse vive sob constante cobrança, vigilância e diretrizes educacionais.

A Secretaria de Educação quer resultados positivos nas avaliações que medem o índice de desenvolvimento da educação, apesar de serem feitas por amostragem, a escola não pode ficar abaixo do nível desejado e, alcançar o índice esperado diante da realidade dos educandos, é um sonho que muitas vezes se transforma em pesadelo.

O Censo Escolar coleta anualmente informações sobre a educação básica, abrangendo todas as suas etapas/níveis (educação infantil, ensino fundamental e médio) e modalidades (ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional de nível técnico). É uma pesquisa declaratória respondida pelo (a) diretor (a) ou responsável de cada estabelecimento escolar. (DOURADO, 2006, p. 43, grifo do autor).

Nas observações no dia a dia da profissão docente, percebe-se que a gestão tem medo de não conseguir alcançar os índices de desenvolvimento educacional pretendido pelo Sistema. No tocante a essa questão, a defasagem do aprendizado engloba diversos fatores, dentre os quais, a falta de interesse do educando, como também, a evasão escolar. Nesse contexto, o PDE (MEC, 2007) enfoca a questão, assim, entende-se que é uma causa de grave prejuízo aos alunos que precisam continuar estudando.

[...] São graves os dados relativos à aprendizagem, mas não se pode esquecer que são igualmente preocupantes as altas taxas de evasão e repetência. A divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos poderia ensejar um movimento de retenção, visando à melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho, o que prejudicaria ainda mais o fluxo. A avaliação poderia, no limite, produzir efeitos contrários aos pretendidos. O PDE partiu do diagnóstico de que a “indústria da aprovação automática” é tão pernicioso quanto a “indústria da repetência”. Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). [...] (DOURADO, 2006, p. 21, grifo do autor).

No foco da questão, a gestão, com a colaboração de todos os professores, pode desenvolver projetos educacionais voltados para despertar o interesse do aluno ao ensino-aprendizagem e, também, a permanência na escola, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino e, de atrair alunos, visto que dentre os projetos, podem estar, as possibilidades de



conquista do primeiro emprego, de cursos técnicos para qualificação profissional em parceria com algumas empresas, que oferecem aos alunos da rede pública oportunidades de cursos e inserção no mercado de trabalho. Com isso ganha à escola, os alunos e os centros educacionais de formação técnica que aumentam sua clientela pagante através da divulgação entre alunos, pais, professores e escolas. É um sistema de cooperação mútua, válida, que vai incentivando o aluno a ir à busca de melhores condições para competir no mercado de trabalho.

No exercício da docência e, esperando o melhor em amplo contexto socio educacional, apesar dos problemas, há muita esperança de se alcançar o desejado no seio escolar, em especial, a qualidade do ensino e eliminação da violência escolar, mesmo que a realidade aponte questões de conflito por mau comportamento e bullying entre alunos. Infelizmente, a perfeição é algo distante, pois os assistidos judicialmente costumam criar problemas confiando na sua menoridade e na obrigatoriedade que a escola tem de mantê-los na instituição por força de Lei. De acordo com a Constituição Brasileira. Título I. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente [...].

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Compreender as mudanças socioculturais é necessário para traçar estratégias de equilíbrio. As transformações ocorrem naturalmente na sociedade, com as pessoas e, por meio delas. Acredita-se que metas devem ser traçadas para proporcionar qualidade de vida socio educacional, econômica e cultural. Têm-se sempre a oportunidade de criar mecanismos que possibilitem o refazer e, nesse sentido, fazer a interligação da intenção e da ação. É a existência e concretização dos objetivos planejados.

O gestor e sua coordenação em conjunto com o corpo docente e funcionários tem que estar atentos aos mínimos detalhes que podem fazer as grandes diferenças.

A função de Diretor, portanto é um cargo que requer sapiência, desprendimento e humildade para reconhecer os erros e aceitar orientações e sugestões do quadro funcional da escola, que permita a participação de todos, configurando-se numa verdadeira gestão democrática. De acordo com Gentile (2011), artigo da Revista Nova Escola, gestão escolar, abril 2011, o diretor comanda, articula ações e define sua equipe, contudo, falta esclarecimento.



O diretor é o líder nato da escola. É ele que responde pelas ações institucionais e pedagógicas desenvolvidas e pelos resultados obtidos. Contudo, para ter sucesso na gestão, ele não pode - e nem consegue - fazer tudo sozinho. É necessário que ele implemente um método de gerenciamento que permita a participação de todos, o aprendizado contínuo da equipe e uma boa e racional divisão de trabalho.

Muitas secretarias de Educação preveem, em seu regulamento interno, um tipo de organização básica para as escolas da rede - cujo número de integrantes da equipe gestora geralmente está atrelado ao de aluno. Contudo, mesmo entre as que sugerem organogramas, não há esclarecimento sobre as responsabilidades e as funções específicas que cada cargo deve ter. Isso pode causar muita confusão na rotina, fazendo com que imprevistos e problemas corriqueiros atrapalhem os processos de ensino e aprendizagem. (GENTILE, 2011, P. 87).

Os conceitos acerca do núcleo gestor, para quem está de fora, nem sempre condiz com o perfil administrativo da instituição, tanto pode ser negativo, quanto positivo e, nesse assunto há equívocos frequentes. O fato é que, criar condições que favoreçam a todos, não é fácil, até por conta da falta de abertura em muitas instituições entre núcleo gestor, corpo docente, alunos e família, por essa razão, tem-se urgência em mudar determinadas posturas arcaicas de alguns membros que estão à frente de uma organização viva que é repleta de sujeitos críticos, especialmente, jovens com pleno seguimento evolutivo de transformação e autores de suas histórias. Nesse contexto, o gestor deve estar apto às transformações emergentes.

É o professor que na função de líder, tem o “dever” de praticar a autorreflexão, confiança, empatia, de ter atitude, fazendo da ação positiva, aliada no desenvolvimento ético profissional e educacional, é o que cria estímulos para transformar o meio, sendo capaz de rever processos frente à visão de futuro para construir alicerces bem estruturados no campo profissional, pessoal e, especialmente, com os sujeitos que estão sob sua liderança.

4. VIOLÊNCIA ESCOLAR

As questões sociais de violência nas escolas são uma realidade que se configuram em escala nacional, com a qual os sujeitos em sua complexidade têm se deparado sem que possam encontrar soluções em curto prazo. Dialogando com Abramovay (2002), os dados são diversos.

Dados de diversos estudos, assim como as percepções coletadas em grupos focais na Pesquisa UNESCO, 2001, sugerem que, além da falta de oportunidades de trabalho e de alternativas de lazer, uma marca singular dos jovens, nestes tempos, é a sua vulnerabilidade à violência, o que se traduz na morte precoce de tantos. [...]. O que ocorreria hoje mais que em nenhum outro período da idade moderna, exceto em circunstâncias de guerra civil ou entre países. Ou seja: a violência que mata e sangra seria marca dos tempos atuais e não peculiar de uma classe, a pobre, o que se destaca em pesquisa sobre juventude e violência em Brasília, entre jovens de

ISBN: 978-85-93627-03-3

IV Caderno de Iniciação à Pesquisa: Diálogos em Educação



classe média e alta, que também adverte para a propriedade de se considerar a juventude no plural [...] (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.44).

A violência escolar no Brasil é preocupante, frente ao desenvolvimento tecnológico e o advento da globalização que abre espaço a todos os tipos de cultura e difusão das informações que tem contribuído para disseminar modelos de comportamentos, que muitas vezes, fogem dos padrões pré-estabelecidos dentro das culturas em localidades distintas. Nesse enredo social, as mídias com funções relevantes de divulgação de notícias, contribuem parcialmente para o conhecimento inerente as questões de violências nas escolas. Os casos ocorridos que não são considerados focos de notícias fica na obscuridade, o que proporciona falsa normalidade nos centros educacionais com alto índice de violência. Contudo, os casos que são divulgados em nível nacional, ajudam nas tomadas de posição por parte das autoridades competentes e especialmente, do Sistema Educacional no enfrentamento à violência estudantil. Nesse foco, tem-se desenvolvido diversos projetos sociais de conscientização e valorização do ensino-aprendizagem como mecanismos de inclusão, interação e apaziguamento entre grupos rivais que se formam dentro, como fora da escola.

Os casos ocorridos no território brasileiro são terríveis, ocasionando a morte de muitos jovens. O site do Jornal Diário do Nordeste, Estado do Ceará, divulgou a notícia sobre a morte de um adolescente, vítima de bullying, em Porto Alegre/RS, datado de 12/05/2010.

Um adolescente de 14 anos se entregou à polícia nesta quarta-feira (12), ao assumir o assassinato de Matheus Avragov Dalvit, de 15 anos. A vítima foi morta com um tiro no peito, quando descia de um ônibus na região onde morava com a família, na Vila Farrapos, bairro pobre de Porto Alegre e com forte presença do tráfico de drogas. Dalvit cursava a 6ª série do ensino fundamental. Segundo a mãe do menino, Tatiana Avragov, seu filho era vítima de bullying na instituição e a direção da escola estava ciente. (DIÁRIO DO NORDESTE, 12 mai 2010.).

A violência das ruas encontra espaço dentro das escolas por meio de seus agentes inseridos no seio escolar, onde a divulgação das drogas, rebeldias, guerrilhas, depredação do patrimônio público, atos de violência contra os professores e equipe diretiva, além de atos de assédio sexual entre os estudantes, tem sido crescente na contemporaneidade. Os acontecimentos, em sua maioria ficam sem divulgação na mídia, até mesmo para resguardar o nome das escolas, também, por serem considerados como amenos frente a tantos de agravos significativos e é nesse conceito que as questões se alastram, pois os infratores, quando identificados, são punidos com advertência acompanhada de longos discursos pelos gestores e há casos de afastamento dos acusados, que se faz a Luz do Conselho Escolar e, os de maior



gravidade, do Conselho Tutelar. No tocante a essa questão, o Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo IV, das medidas socioeducativas, seção I. Art. 114, diz:

A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, nos termos do art. 127.

Parágrafo único - A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria. (BRASIL, 1990).

Os fatores que elevam os casos são os mais diversos, que não se justificam, pois a vida e integridade física são direitos primordiais do ser humano. Testemunho pessoal vivenciado em sala de aula e no entorno da escola é desestimulante por mais que se ame a profissão. Nesse enredo socio educacional, presencia-se apedrejamento entre alunos fora dos portões das escolas, especialmente, em bairros de risco, em periferias com alto índice de criminalidade. Professores são roubados na entrada e saída das escolas, carros são riscados, pneus furados e arrombados diariamente, além dos que pulam os muros da escola para adentrarem com armas e drogas, muitos fugindo dos policiais quando há blitz ou denúncia de algum morador, colocando em risco a vida dos alunos, professores e todos que ali se encontram.

Existe, no universo escolar, infinitas possibilidades de socialização, conscientização e responsabilidades, contudo, é necessária a boa vontade de todos em prol da dignidade, humanização e solidariedade entre os que constituem o sistema de ensino-aprendizagem.

O bullying é na atualidade um fato preocupante, contudo, nas vivências escolares, tem-se percebido que muitos consideram o bullying uma brincadeira de criança. É grave a questão dos apelidos, discriminação por conta do peso, cor, altura ou poder aquisitivo entre alunos, pois deixa sequelas, muitas vezes irreversíveis.

Enfatizando a questão do bullying, por perceber que é nesse foco que as diferenças se fundamentam e acarretam ações gravíssimas entre estudantes, como traumas psicológicos ao longo da vida, entre tantas outras consequências, é importante dizer que o governo do Estado do Ceará desenvolveu medidas para coibir as práticas do bullying.

Governo do Estado do Ceará enviou à assembleia Legislativa mensagem com o objetivo de coibir a prática de bullying (apelidos ofensivos) nas escolas. [...] O projeto caracteriza o bullying como violência física ou psicológica, insultos pessoais, ataques físicos, expressões ameaçadoras, isolamento, podendo ter conotação sexual, de exclusão social, de perseguição ou ameaça. (VERDES MARES, 01 jun 2010).

A questão da violência é de proporção alarmante, sendo assunto de escala mundial e seguem modelos comportamentais a nível global por conta da mídia globalizada com o



advento da tecnologia que abre as portas ao mundo das informações, em amplo contexto. Abramovay (2002) observa que fenômenos da mídia podem incentivar a violência.

[...], os trabalhos sobre violências nas escolas, recorrem a múltiplas associações das ocorrências com características e atributos das vítimas e dos agressores; ou com as distintas instituições ambientes pelo os quais circulam os jovens, que, por sua vez, têm dinâmicas sociopolítico-culturais singulares, como: [...].
 iv) a família, como condicionante ou antecedente de personalidades violentas, [...].
 v) a influência da mídia – a veiculação da violência e sua banalização [...].
 vi) características do ambiente em que se situa a escola: em alguns casos, o bairro, em outros a sociedade. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 75 - 76)

A problemática nas questões de violência tem se alastrado entre os educadores e a sociedade em geral. Percebe-se que a impunidade tem elevado à complexidade dos fatos, seja porque não se entende determinada ação por parte do agressor, ou por não se perceber nenhum ato agressivo, ou até, por conta da passividade do agredido, além de outras características que não se mostram e, ganham dimensões inexplicáveis.

No foco dessa questão, observa-se, que vários projetos são desenvolvidos no âmbito da escola como mecanismo de interação, conscientização e harmonia, além do ensino-aprendizagem dentro das relações humanas na primazia dos valores morais e éticos. Delors (1998) aponta para alguns fatores preexistentes como condicionante dos conflitos, que apesar do período citado, é atual e preocupante.

Desde sempre, as sociedades foram abaladas por conflitos suscetíveis de, nos casos extremos, pôr em perigo a sua coesão. Hoje, contudo, não se pode deixar de dar importância a um conjunto de fenômenos que, na maior parte dos países do mundo, surgem como outros tantos índices de uma crise aguda das relações sociais. Uma primeira verificação relaciona-se com o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão. Não se trata, apenas, das disparidades já mencionadas entre países ou regiões do mundo, mas sim de fraturas profundas entre grupos sociais, tanto no interior dos países desenvolvidos como no dos países em desenvolvimento. (DELORS, 1998, p. 52).

O estudo acerca das questões de violência escolar mostra a relevância do assunto e assim, entende-se que a educação na atualidade, tem o dever de reeducar para a solidariedade, respeito às diferenças, valorização da vida e dos indivíduos. De acordo com Delors, “Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. [...]” (DELORS, 1998, p. 52). Nessa ótica, espera-se que a sociedade frente aos conflitos existenciais, seja transformada pela a educação e, que os sujeitos aprendam prioritariamente, a aceitar e respeitar as diferenças étnica, culturais e econômicas.



5. CONCLUSÃO

As informações apresentadas nessa pesquisa se impõem ao contexto educacional, aos indivíduos que compõem o quadro escolar em suas especificidades.

A questão educacional abrange um universo muito mais extenso do que se pode imaginar, assim, mostram-se nesse estudo, os diferentes atores sociais envolvidos no processo educacional que estão apresentados no discurso expresso nos capítulos que englobam a temática do texto com as devidas atribuições e diferenças de cada agente que de uma forma ou de outra, fazem parte do conjunto que formam a escola.

A gestão educacional democrática proporciona equidade no fazer pedagógico. É a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. Utilizando-se do princípio de justiça e de moderação. É o Sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso. É o que demonstra ações positivas, apesar da problemática ainda presenciada em algumas instituições. A gestão democrática abre espaço para a participação efetiva dos vários segmentos da escola: professores, pais, estudantes e funcionários na construção de projetos pedagógicos, na avaliação do ensino-aprendizagem e na administração dos recursos públicos disponibilizados para a escola. É na gestão democrática que se tem uma escola verdadeiramente, inclusiva e participativa.

Referente à questão da violência escolar, a problemática é de cunho social, pode estar relacionado à pobreza, exclusão e desigualdade entre os sujeitos do enredo socio educacional. Nessa questão, as causas e consequências refletem na escola e, na percepção de quem está de fora da realidade escolar, tende a generalizar as ações negativas de alguns e, assim, denegrir a imagem da escola pública.

A violência se caracteriza de várias formas, seja pela força bruta e, ou pela força simbólica, no caso da força simbólica, aqui caracterizada, segundo Abramovay (2002, p. 335) como sendo causa social “[...] porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade [...]”, assim, vê-se que as causas da violência e a desigualdade são maiores do que se podem imaginar.

Diante desse cenário e, em junção com a educação, à comunidade escolar está vulnerável frente à questão da violência. Tem-se nesse contexto um mal que precisa ser curado para que no futuro tenham-se melhores condições de vida em sociedade. É preciso eliminar os conflitos que tomam corpo de proporções cada vez maiores. No contexto desses



problemas está o conhecido Bullying, que apesar de tudo que estão fazendo para combatê-lo, ainda tem muita força no meio estudantil e ocorrem livremente nos corredores escolares, como também, nas muitas comunidades onde residem os alunos que travam apelidos, insultos entre si.

A violência, em amplo contexto, é causa de preocupação dos setores afetados, como também, da sociedade em geral. Contudo, tem-se a esperança de ver em curto prazo, melhorias no tocante as questões aqui ressaltadas, especialmente, no seio escolar.

6. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Título VIII Da Ordem Social. Capítulo VII, Art. 227, de 05 de outubro de 1988. Alterada pela Emenda Constitucional nº65, de 13 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14/07/2010, p.1. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=14/07/2010>>. Acesso em: 01 jul. 2011.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente e da Outras Providencias**. Presidência da República: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 19 jun. 2011
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (PDE)**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf> >. Acesso em: 15 jun. 2011
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação; Dourado, L. F. **Gestão da Educação Escolar** – Profucionário. Brasília: UNB/CEAD, 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, seção 1, nº 113, República Federativa do Brasil Brasília, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=17/06/2009>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. **Legislação Federal. Art. 205**. Educação. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DELORS, J. **Educação um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1998.
- DOURADO L. F; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da Educação Escolar**. Profucionário. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

GAROTO vítima de bullying é assassinado em Porto Alegre. **Diário do Nordeste**, Ceará, 12 mai 2010. 20h51 (Agência Estado). Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/noticia.asp?codigo=290561&modulo=964>>. Acesso em: 20 out. 2010.

GENTILE, P. O líder dos professores. Para gerenciar a escola, o gestor deve ter vários colaboradores, como o coordenador pedagógico. **Revista Nova Escola**, Brasil, ano XXVI, Nº 241, abril 2011.

Governo elabora projeto para coibir bullying nas escolas. **Verdes Mares**, Ceará, 01 jun. 2010. Disponível em: <<http://verdesmares.globo.com/v3/canais/noticias.asp?codigo=292254&modulo=178>>. Acesso em: 20 out. 2010.

TIBA, I. **Adolescente: quem ama cuida**. São Paulo: Integrare, 2005.



FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO E EFETIVIDADE DAS MÍDIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE

Rita Farias Martins

RESUMO: A adoção das tecnologias de informação e comunicação como facilitadores didáticos pedagógicos à prática educativa tem suscitado inúmeras investigações, sobretudo, partindo do princípio de que a utilização desses recursos em salas de aulas, estimulam a criatividade e interação dos conteúdos sob diferentes formas. Nessa concepção, a pesquisa aqui desenvolvida tem por objetivo geral destacar os fundamentos teóricos acerca da contribuição e efetividade das mídias digitais na prática docente, com ênfase para o uso de mídias: vídeo e internet. Os objetivos específicos visam delinear os conceitos e utilização das tecnologias na educação, aprofundar novos conhecimentos sobre a viabilização desses recursos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem discente. Trata-se, portanto, de um estudo teórico descritivo com abordagem qualitativa com base nas concepções de Araújo (2005), Brunner (2000), Cysneiros (2000), Chaves (2009), Penteadó (1998), entre outros estudiosos que tratam do assunto. Frente ao exposto, pode-se considerar a importância desses recursos, sobretudo, por valorizar e enriquecer as aulas, tendo em vista que exercer um grande fascínio e alegria para o educando.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias digitais; Ensino; Aprendizagem; Docência.

1. INTRODUÇÃO

A globalização em seu surgimento tem atuado de forma direta, em certos processos de reestruturação dos mercados de trabalho, e indireta, nas políticas econômicas dos países. Assim, a especificidade de sua atuação, na visão de Brunner (2000), no entanto, é na dimensão das inovações tecnológicas e das redes digitais que se desenvolvem em torno delas, as quais servem como base para um novo tipo de relações: as relações de rede.

Nesse entendimento, essa reorganização implantada pela globalização define a conjuntura geral na qual começou a se produzir um conjunto de mudanças na educação, sobretudo, na concepção de que esses contextos de mudanças produziram desdobramentos sobre as políticas de formação de professores, evidenciando novas exigências de qualificação, que apontaram, inclusive para o seu conhecimento e desempenho para novas formas de atuação em sala de aula.

Nessa visão, ao adentrar nas práticas educativas e formadoras, tem-se a premissa de que se encontram profundamente marcadas pelos mais variados temas e processos midiáticos partindo do princípio de que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) provocaram impactos nos modos de ver e sentir das pessoas, influenciando diferentes práticas sociais. Essa presença aparece com evidência na educação, seja ela formal ou informal.

De modo geral, tem-se a concepção de que a utilização das TICs permite dinamizar as aulas, estimular o senso crítico, a criatividade em função da educação para a autonomia,

descobrimo novos paradigmas, que permitirão ao educando desenvolver-se, auxilia o professor a atrair os alunos, a aproximar a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana e também introduz novas questões no processo educacional.

Contudo, apesar da importância desses recursos em sala de aula, convive-se ainda com a problemática da não inclusão destes conteúdos na formação do professor, tendo como consequência a dificuldade destes no manuseio e desconhecimento, como também a pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. Conhecer e saber usar esses recursos implica a aprendizagem de procedimentos para utilizar estas tecnologias e, principalmente, a aprendizagem de habilidades relacionadas ao tratamento da informação.

Com base nessas considerações, tomou-se como problemática de pesquisa: qual a percepção teórica da contribuição e efetividade das mídias digitais na prática docente? Para tanto, o objetivo geral foi destacar os fundamentos teóricos acerca da contribuição e efetividade das mídias digitais na prática docente, com ênfase para o uso de mídias: vídeo e internet. Os objetivos específicos visam delinear os conceitos e utilização das tecnologias na educação, aprofundar novos conhecimentos sobre a viabilização desses recursos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem discente.

Trata-se, portanto, de um estudo revisão bibliográfica de cunho teórico descritivo com abordagem qualitativa com base nas concepções de Araújo (2005), Brunner (2000), Cysneiros (2000), Chaves (2009), Penteado (1998), entre outros estudiosos que tratam do assunto.

O discurso presente na literatura possibilitou o conhecimento das diversas concepções existentes sobre os conceitos e utilização das tecnologias na educação, aprofundar novos conhecimentos sobre a viabilização desses recursos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem discente.

2. ABORDAGEM TEÓRICA

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como adjetivo da educação é condição *sine qua non* para o avanço do ensino-aprendizagem. Na qualidade de educadores, segundo alguns especialistas, como Cysneiros (2000), Chaves (2009), Penteado (1998), entre outros, é preciso compreender e saber utilizá-las, não apenas no uso pessoal, mas também como recurso metodológico, pois os alunos estão antenados e conectados,

bem como envolvidos com a informação constantemente, seja ela por meio da televisão, rádio ou internet, necessitando, portanto, reconfigurar os saberes pedagógicos, incluído aqui a utilização das tecnologias no ensino.

A esse respeito, Cysneiros (2000) acredita que uma tecnologia educacional deve envolver objetos materiais que façam parte da práxis educativa, portanto, relativa a processos de ensino e de aprendizagem, havendo relação entre o educador (em sentido amplo e restrito) e a tecnologia, ou entre o educando e a tecnologia.

Reportando-se as tecnologias da educação acerca dos seus conceitos e utilizações no contexto educacional, Chaves (2009) descreve tecnologia como uma maneira ampla, como qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis. A respeito do assunto relata que:

[...] gostaria de esclarecer o que entendo por tecnologia. Vou usar o termo “tecnologia” num sentido amplo, para designar tudo àquilo que o ser humano cria para expandir os seus poderes, tornar o seu trabalho mais fácil e fazer a sua vida mais agradável. A tecnologia é, portanto, artefato humano. O termo “artefato”, neste contexto, também deve ser entendido em sentido amplo, cobrindo objetos tangíveis (hardware) e entidades intangíveis (software) (CHAVES, 2009, p. 01).

Com este mesmo sentido ele descreve a composição da tecnologia e suas possibilidades na utilização humana, salientando a sua importância nas várias áreas do cotidiano, realizando uma divisão da tecnologia em *hard* e *soft*, Chaves (2009) utiliza a linguagem de forma mais elaborada, englobando seus vários formatos, de acordo com sua visão:

[...], a tecnologia *hard* engloba ferramentas, instrumentos e equipamentos voltados para, entre outras coisas, aumentar a força física do ser humano (o arado, a alavanca, o guindaste), seu poder de locomoção (a carruagem, o automóvel, o avião), sua capacidade sensorial (os óculos, o telescópio, o microscópio), sua capacidade de comunicação (o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão) e até mesmo seus poderes mentais (o computador). A tecnologia *soft* engloba métodos, técnicas e algoritmos, como, por exemplo, a lógica, a matemática, a escrita, técnicas para fazer um sem número de coisas (arar a terra, represar a água, construir edifícios, navegar pelos mares e pelos ares, etc.), e metodologias para as mais diversas coisas (a solução de problemas, a tomada de decisão, o ensino, etc.) (CHAVES, 2009, p. 1).

A expressão permite uma referência à categoria geral que inclui o uso de toda e qualquer forma de tecnologia relevante à educação ('hard' ou 'soft', a escrita, a imprensa, giz e quadro-negro, o rádio, a televisão, data show, Internet etc.). Apesar disso, não há porque negar, entretanto, que hoje quando a expressão 'Tecnologia na Educação' é empregada dificilmente se pensa em giz e quadro-negro e que a atenção se concentra no computador o qual



se tornou o ponto de convergência de todas as tecnologias mais recentes e de algumas antigas (CHAVES, 2009).

Os recursos tecnológicos, na contemporaneidade, vêm a ser instrumentos entre tantos outros que o professor utiliza para acompanhar o aluno nas suas relações de produção e re-elaboração do conhecimento. Quando o assunto é a formação do educador para o uso das novas tecnologias há uma observação importante e que se precisa destacar, já postulada por Mercado (1999):

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (MERCADO, 1999, p.12).

Nessa perspectiva de análise, pode-se salientar a importância da formação do professor para atuar junto aos alunos, de forma a potencializar o conhecimento utilizando os instrumentos disponíveis e as tecnologias como aliadas no processo de ensino aprendizagem, sendo percebida assim uma mudança na sua postura profissional nas relações com os próprios alunos, assumindo o papel de facilitador deste processo.

Na mesma lógica de análise Freire (1996 p. 14), salienta a necessidade “[...] de uma formação na esfera ética dos educadores, a fim de contribuir com a formação de uma consciência crítica nos educandos’. De acordo com o seu pensamento como eixo norteador de sua prática pedagógica, defende que formar é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular o educando a uma reflexão crítica da realidade em que está inserido.

Portanto, com a utilização das mídias digitais essa proposta se torna muito pertinente e de fácil aplicação, visto as possibilidades pedagógicas desses recursos. Nesta proposta pedagógica, segundo Mercado (2002), o professor para oportunizar o conhecimento precisa envolver-se numa formação que lhe dê competência para analisar os aspectos cognitivos, sociais e culturais do educando, precisa reinventar sua prática integrando o Currículo às novas mídias.

As exigências feitas à formação do professor são cada vez mais pertinentes, todavia faz-se necessário que este as cumpra e que as políticas públicas as privilegiem,



principalmente para que se possa transformar informação em conhecimento e que oportunize transformações sociais assim viabilizando uma sociedade para todos (MERCADO, 2002).

Para o domínio das novas tecnologias, exige-se do professor uma nova formação que atenda às expectativas requeridas pelo novo panorama. Nesse sentido, a qualificação pressupõe a existência de dois componentes básicos do processo educacional: didática pedagógica e o conhecimento técnico das novas mídias, tornando-se assim o elemento fundamental para desencadear esse processo. Segundo Mercado (2002, p.15) “[...] é preciso formar os professores do mesmo modo que esperamos que eles atuem com criticidade”. O autor aponta que os docentes na sociedade da informação e do conhecimento precisam ser comprometidos, competentes, aberto às mudanças, críticos, exigentes e interativos.

Nessa nova perspectiva, aponta Morin (2005), que o professor não pode mais ser apenas repassador de conteúdo, mas será o propulsor de uma prática pedagógica promotora de mudanças no espaço social na vida de cada um. Hoje, a forma de lecionar deverá estimular o educando ao desenvolvimento de competências para lidar com a sociedade moderna, enfatizando a autonomia, o senso de busca e promovendo a produção de ideias e de ações críticas e colaborativas.

Esta realidade leva a novos questionamentos: qual a importância da formação do professor focalizada e integrada às mídias? Quais conhecimentos são necessários para trabalhar a nova realidade escolar? O que fazer para promover a inclusão das diversas mídias na escola? Como facilitador do processo ensino-aprendizagem, quais ações podem ser realizadas para disseminar esse processo na dinâmica escolar? As dificuldades encontradas pelos professores em dominar os saberes pertinentes ao uso das TICs é um problema de auto-gerenciamento de suas formações ou é uma questão de rede, aqui se tratando de políticas públicas de formação.

As respostas às questões formuladas permitirão o alcance dos objetivos delineados, salientando assim a relevância do estudo uma vez que permitiram uma melhor compreensão do mundo contemporâneo, o qual é marcado pelo surgimento acelerado de novas tecnologias da informação e comunicação que provocam mudanças espetaculares na maneira de nos comunicarmos e também como estudamos, trabalhamos, pensamos, decidimos e interagimos.

3. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se por apresentar uma pesquisa bibliográfica, em que por meio do referencial teórico foram explorados os principais autores que tratam do assunto, entre



eles: Araújo (2005), Brunner (2000), Cysneiros (2000), Chaves (2009), Penteado (1998). Como suporte instrumentais foram utilizados: livros, artigos de periódico e fontes acessadas ou extraídas das mídias digitais: vídeos e internet.

Há alguns conceitos na literatura sobre pesquisa bibliográfica, entre eles Gil (2008, p. 44) ressalta que: “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, embora em quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho dessa natureza, essa pesquisa foi desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográfica.

Gil (2008, p. 45), ainda fala sobre a principal vantagem da pesquisa bibliográfica, a qual: “[...] Reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela poderia pesquisar diretamente”.

Referindo-se ao suporte teórico descritivo com abordagem qualitativa com base nas concepções de Oliveira (2011), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Portanto, respaldados nos norteadores ressaltados, a seguir, serão apresentados os resultados e discussões sobre o tema.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO E EFETIVIDADE DAS MÍDIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE

Conforme ressaltando anteriormente, a coleta de dados foi elaborada por meio de pesquisa bibliográfica, a fim de apresentar uma análise fundamentada nos autores que subsidiam o assunto pertinente.

Com base nos dados coletados, acerca de aprofundar novos conhecimentos sobre a viabilização desses recursos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem discente, pode considerar que é pela formação continuada do professor que o conhecimento das tecnologias vai se adequando à prática pedagógica: ao refletir, analisar, comparar possibilidades, atender as necessidades e os interesses de professores e alunos (NASCIMENTO, 2007).

A formação continuada, como política pública, a gestão democrática e a cultura globalizada estão imbricadas, segundo Ferreira (2003), por isso se faz tão importante perceber a formação continuada como responsabilidade não só do professor; mas também dos

governos, com vistas não somente a planejar, mas também a operacionalizar medidas que possibilitem ao professor decididamente se postar nessa cultura global.

Em específico sobre a formação para atuar com as novas tecnologias, Mercado (2002, p.21) ressalta que ela deve considerar a realidade dos professores, suas deficiências e ansiedades. Precisa visar os motivos e o como integrar as novas tecnologias na prática pedagógica, superando obstáculos administrativos e pedagógicos, permitindo que o docente tenha o domínio da tecnologia, sabendo intervir com segurança na relação aluno-computador, criando condições favoráveis para construção do conhecimento.

Corroborar com essa visão, Penteadado (1998, p.20) ao enfatizar que “a simples presença das novas tecnologias na escola não é sinônimo de mudança significativa na qualidade do trabalho pedagógico”. É comum que os educadores adotem as novas tecnologias, porém que não alterem sua prática, o que fortalece a proposta de formação descrita por Mercado (2002).

Sem alteração da prática pedagógica, a tecnologia não consegue transformar a educação escolar e colocá-la em um “[...] patamar de modernidade e contemporaneidade” (PENTEADO, 1998, p.21). A efetiva utilização da tecnologia por parte dos alunos passa primeiro por uma assimilação da tecnologia pelos docentes.

Para mais uma vez comprovar esta asserção, a inclusão das TIC’s no processo educacional implica em outras questões que podem passar despercebida como inclusive, Araújo (2005, p. 23-24), ressalta que:

“[...] o valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet.

Dessa forma, entende-se que a formação do professor seja para além do técnico, pois não é a quantidade e a qualidade dos equipamentos que irão garantir que a formação será de qualidade, mas a experiência do professor é fundamental, promovendo os direcionamentos que só ele como conhecedor de determinada disciplina poderia explorar com seus alunos.

A esse respeito, Sancho e Hernández (2006), salientam que a implantação de um projeto voltado para utilização dessas ferramentas em sala de aula, contribuirá com a promoção de uma cultura de mudanças pedagógica e tecnológica nas escolas, bem como a oferta de alternativas para superar as limitações que dificultam a mudança e a melhoria dos



ambientes educativos e um novo papel para a comunidade educativa, o de protagonista, agente da mudança e melhoria da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando, então, a necessidade de explicitar reflexivamente acerca das contribuições e efetividade do uso das mídias digitais no cenário educacional para prática docente e melhoria de aprendizagem discente, cabe argumentar que uma ferramenta desse porte possa representar uma via de interação e comunicação que até pouco tempo não seriam possíveis serem utilizados.

Notadamente, um dos aspectos mais interessantes desses recursos tecnológicos consiste em proporcionar, ou seja, possibilitar um apoio no processo de ensino-aprendizagem educativo, entretanto, as evidências dessa visão podem ser constatadas de forma precária, mas consciente sobre o papel docente frente à utilização das mídias; vídeo e internet na escola, além de verificar as dificuldades do processo de inserção destas na sala de aula.

Por outro lado, a viabilização do uso dessas ferramentas, podem ser previstas com a formação do professor, que, portanto, envolve muito mais do que provê-lo com conhecimentos técnicos sobre computadores, sobretudo, isto se deve a criação de condições para que ele possa construir conhecimento sobre os aspectos computacionais, compreender as perspectivas educacionais subjacentes às diferentes aplicações do computador e entender por que e como integrar essa ferramenta na sua prática pedagógica.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, & PRADO, Maria E. B. B. **Integração tecnológica, linguagem e representação**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em 10 de agosto de 2006.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Vivências com Aprendizagem na Internet**. Maceió: Edufal, 2005.

BRUNNER, José Joaquim. **Educação e cenários de futuro: novas tecnologias e sociedade da informação**. Santiago: PREAL Documentos, nº 16, janeiro de 2000.

BUCKIGHAM, David. Aprendizagem e cultura digital. **Revista Pátio**, São Paulo, ano, XI, n. 44, p. 8-11, Artmed, Nov. 2007/jan. 2008.



CHAVES, Eduardo O. C. **Tecnologia e educação**. 1999. [on-line]. Disponível: <http://www.edutecnet.com.br/Textos/Self/EDTCH/tecned2.htm> [acessado em 07/11/09].

CYSNEIROS, P. G. **Novas tecnologias no cotidiano da escola**. Texto de apoio para o curso oferecido na 23ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), Caxambu, MG, Brasil, 24 a 28 de setembro de 2000. Recife, julho de 2000.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Saberes. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MERCADO, Luis Paulo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação Docente e novas tecnologias. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas Tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 11-28.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgard de Assis Carvalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. **Formação continuada de professores do 5º ano**: contribuição de um software educativo livre para o ensino de geometria. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza: UECE/Centro de Educação, 2007.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 13-22.

SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Idaiana de Nojosa Gomes Santiago⁴⁹

RESUMO: O objetivo desse artigo consiste em mostrar a importância do estudo de caso para a elaboração do plano do Atendimento Educacional Especializado, visa perceber que sem esse estudo os avanços com o público-alvo da educação especial não poderá ser significativo devido a importância do mesmo para um bom plano de ação. A educação inclusiva é um direito de todos, com ou sem deficiência e o aprendizado deve chegar a todos, e cabe aos professores do AEE serem mediadores e facilitadores desse processo de ensino-aprendizagem juntamente com o professor de sala de aula comum, ambos traçando soluções criativas que possam dar conta da criança, para que a mesma consiga saltar no seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado; Estudo de caso; Educação especial e inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal perceber que toda criança tem direito a aprendizagem e reconhecer que independentemente de restrições nas condições físicas, mentais e sensoriais, a participação plena e efetiva na escola e na sociedade é essencial para o seu desenvolvimento como ser ativo de uma sociedade. A aprendizagem e igualdade nas condições ao processo de ensino- aprendizagem são direitos adquiridos e que devem ser assegurados.

Esses direitos são assegurados pela constituição federal de 1988. Traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208).

A importância do estudo de caso entra nesse direito adquirido, se temos crianças com necessidades especiais se faz necessário atendimento especializado baseado nas pesquisas e

⁴⁹ Mestrando em Ciências da Educação; Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Padre Dourado; Pós-graduanda em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Padre Dourado; Graduada em Letras (Português e Inglês) pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Idaiana de Nojosa Gomes Santiago (idaianagomes@gmail.com).



perguntas feitas com a família, escola, professor, amigos e colegas de sala, ou seja, todos os que fazem parte do cotidiano da criança observada, sabendo que todos são de extrema importância para o sucesso no seu desenvolvimento. É a partir do estudo de caso que são traçadas metas, planos e estratégias de ensino, os quais auxiliarão o aluno na obtenção dos conhecimentos a serem adquiridos, e todo o processo se inicia com o estudo individual baseado em cada especificidade de casa aluno, para assim, ser garantido o que lhe é de direito.

2. HISTÓRICO, FUNÇÃO DO AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO

2.1 Contexto histórico da educação especial

Em meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, o que gerava a exclusão nos espaços escolares. Questionavam-se os modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem. E fez-se necessário superar os processos históricos de exclusão (BRASIL, 2008).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e permanência de todos na escola. O que reforçou a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola (BRASIL, 2008).

A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO em 1994, problematiza os aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes e a partir dessa reflexão sobre as práticas educacionais, que tem por consequência a desigualdade, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais diz que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. De acordo com o documento, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 2008).

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou



culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p.17 e 18).

Com isso, foram impulsionadas as mudanças nas políticas públicas, a proposta de inclusão escolar começa a ser gerada. O que conduziu ao debate sobre os rumos da educação especial. Com a convenção sobre os direitos com deficiência outorgada pela ONU em 2006 e a aprovação do Brasil como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009, o conceito de deficiência é alterado. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006. Art.1)

O artigo 24 fala sobre o direito da pessoa com deficiência à educação:

[..] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida[..]. (ONU, 2006).

A construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial é fundamentada nesse princípio e inicia os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação dos estudantes na escola comum e para alcançar esse propósito, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com parceria entre Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2010).

A partir de então, a educação especial se torna uma modalidade não substitutiva à escolarização, o atendimento educacional especializado fica como complementar e seu público é constituído por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E a educação inclusiva torna-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros com o objetivo de gerar condições para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. O conceito de acessibilidade é incorporado em igualdade de condições para todos (BRASIL, 2010).

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao



ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersectorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 64)

A educação inclusiva defende o direito que todas as crianças e jovens tem a educação e condena toda forma de segregação e exclusão. (BERSCH, 2010) diz que a inclusão provoca uma mudança na escola, sobretudo quando defende o direito das pessoas com deficiência de frequentarem as salas de aula comum. Uma escola inclusiva oferece condições de acesso aos seus alunos, atendendo às suas necessidades específicas, eliminando barreiras físicas, de comunicação e informação.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

A escola inclusiva não se detém unicamente aos conteúdos curriculares, trata-se de uma formação humana que amplia os saberes e fazeres dos alunos, sem impor-lhes verdades prontas e acabadas (BERSCH, 2010).

2.2 A função do atendimento educacional especializado

É função do professor de AEE fornecer situações que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cabe a esse professor o papel de produzir materiais didáticos pedagógicos tendo por base as necessidades específicas de cada aluno, sempre se apoiando em recursos que permitem facilitar a aquisição da aprendizagem e sua adaptação escolar e social, buscando sempre o desenvolvimento da autonomia do seu aluno (VERDE, 2010).

O professor de AEE tem a função de mediador entre família e aluno, escola e aluno, professores e aluno, colegas e aluno, sociedade e aluno. E seu trabalho possui três funções principais: a de gestão dos professores, de avaliação e de acompanhamento. Não substitui o professor da sala comum. Se faz necessário discernir as atribuições do professor de ensino regular e do professor da educação especial. Os professores da educação especial não são responsáveis pelo ensino escolar.



O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2010, p. 21 e 22).

Para o atendimento especializado é utilizada as salas de recursos multifuncionais, estas salas constituem-se em espaços para a oferta de Atendimento Educacional Especializado, complementar a escolarização de estudantes público alvo da educação especial. Existem dois tipos de salas. Tipo I é composta por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógico e a sala tipo II possui todos os recursos da sala tipo I, mas é acrescida de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2010, p. 70)

Do público do AEE, o único que o atendimento pode ser feito no mesmo turno de aula na escola regular é o aluno com autismo porque o mesmo encontra a sua principal dificuldade na interação social. Então se espera que alguns atendimentos sejam realizados na sala de aula comum com objetivo de promover o mínimo de interação social ao aluno autista (BERSCH, 2010)

Para desenvolver o AEE é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além das dificuldades e limitações impostas pela deficiência, realizando sempre uma ação específica para cada aluno. O AEE é uma das garantias de inclusão, e o professor que nele atua deve desenvolver suas atividades de forma criativa e colaborativa com o professor de sala comum.

2.2 A importância do estudo de caso

A inclusão de um aluno com deficiência em sala comum é um desafio. Daí a importância do estudo de caso, baseada em todas as informações coletas através de pesquisas, entrevistas, debates, diálogos com colegas, pais, professores e outros profissionais que atuam com a criança é que se faz, se elabora um plano de AEE para tentar atender as especificidades



do público e buscar a evolução na autonomia do mesmo tanto na escola, quanto em casa ou mesmo fora dela. Buscando sempre a inclusão.

O objetivo do estudo de caso é coletar o maior número de informações possíveis para a elaboração do plano de AEE, cuja meta principal é criar um contexto favorável ao processo de inclusão, estudar formas de como o aprendizado pode chegar ao aluno garantindo-lhe esse direito e estimulando sua autonomia. Por esses objetivos, sempre deve ser considerado o contexto social, familiar e escolar.

O estudo de caso para alunos com múltiplas deficiências é ainda mais específico porque se com uma deficiência as dificuldades encontradas são imensas, no que se refere a múltiplas deficiências com relação ao contexto, a problematização e a resolução, as dificuldades se apresentam de maneira ampliada devido as especificidades que esse público exige e com isso necessidades únicas. Com isso, o estudo de caso deve ir a fundo a busca de respostas e informações que serão preciosas para os planos que serão elaborados a partir do estudo detalhado do caso.

Para realizar o estudo de caso, o professor de AEE segue cinco etapas: apresentação do problema, esclarecimento do problema, identificação da natureza do problema, resolução do problema, elaboração do plano de AEE. E durante toda essa pesquisa e estudo deve-se tentar conhecer o aluno, suas potencialidades e dificuldades, conhecer a família, escola, colegas, amigos, outros profissionais envolvidos com aluno, no que tange a aprendizagem, ou seja, é um estudo detalhado de todo o contexto que cerca o aluno.

Em muitos casos o plano é revisto e se for o caso é elaborado um novo plano, ou seja, reestruturação do plano. O importante é que sempre haja um diálogo constante entre família, professores da sala comum e o professor de AEE para que tenha evolução no aprendizado do aluno, o que lhe é de direito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do estudo de caso para o professor do AEE que conversa com o professor da sala comum é indispensável e de imensa relevância para o trabalho com o aluno público alvo desta sala. O estudo dessa importância pode permitir um leque de justificativas para sua existência, mostrando o seu valor para o planejamento de atividades no geral e específicas, onde o aprendizado deve existir e ser significativo, proveitoso.

Nota-se que para um bom estudo de caso, e conseqüentemente um bom planejamento para os atendimentos e aulas, é necessário que uma específica entrevista seja feita com a

família, colegas e profissionais que atuam com a criança, ou seja, há de se observar, estudar e pesquisar tudo o que a cerca tanto no ambiente familiar como no escolar, pois cada detalhe pode ser altamente significativo para a construção do plano de atuação para a aprendizagem sempre levando em consideração que toda criança tem suas potencialidades e dificuldades.

A pesquisa se torna companheira inseparável desse profissional da sala de recursos multifuncionais porque cada caso é um caso e por mais que as deficiências sejam as mesmas, cada aluno possui suas especificidades e suas necessidades que são escavadas no estudo de caso. Essa escavação deve existir para a expansão das potencialidades e desobstrução das dificuldades. Nunca esquecendo que todo aluno tem direito a aprender e que todos aprendem, não no mesmo tempo ou mesmo ritmo, mas aprendem.

4. REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência física** / Rita Bersh, Rosângela Machado. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **UNESCO**, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

_____. **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

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

_____. Ministério da educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1997.



_____. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.** Decreto 6.571, 2009.

GOMES. Adriana Limaverde. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual** / Rita Vieira de Figueiredo, Jean-Robert Poulin, Adriana Limaverde Gomes. São Paulo: Moderna, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.



INCLUSÃO ESCOLAR: PARADIGMAS E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE SOB O OLHAR DO SUPERVISOR EDUCACIONAL

Francisca Soares Carreiro Rodrigues⁵⁰

RESUMO: A Inclusão Escolar passou a ser um tema muito discutido pelos profissionais da educação na instituição de ensino. Com isso essa pesquisa tem por objetivo fazer uma reflexão acerca da inclusão escolar pautada nas leis e diretrizes estabelecidas para o atendimento de crianças, jovens e adultos que buscam uma garantia de vaga que é ofertada nas instituições públicas regulares e o desafio enfrentado pelos docentes em sua prática para atender a essa necessidade respeitando as suas especificidades. Será feito também uma reflexão sob o olhar do supervisor educacional e as suas contribuições para melhorar a prática dos docentes, buscando meios desensibilizá-los, propondo momentos de estudo e reflexões sobre a sua prática, na tentativa de atender a essa demanda de alunos com um ensino de qualidade. Cabendo a escola repensar o seu papel enquanto instituição de não só garantir a vaga, mas também de propor ações que contribuirá com o trabalho de inclusão que respeite as diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade de cumprir com a oferta e o acompanhamento desse atendimento. A metodologia utilizada na coleta de informações para este estudo foi à pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, a qual se entende como um relevante instrumento para a aquisição do conhecimento e aprimoramento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Reflexão.

1. INTRODUÇÃO

Para se pensar hoje em educação inclusiva, é preciso fazer uma reflexão nos vários estudos que já foram realizados a cerca desse tema, na tentativa de minimizar o preconceito e a aceitação das crianças, jovens e adultos diferentes, ou que fogem dos padrões estabelecidos como normais.

Sabendo que, quanto mais estudos são realizados, mais o respeito e consideração à multiplicidade humana ainda tem sido o grande desafio da educação na atualidade. O atendimento educacional de qualidade na perspectiva inclusiva de valorização e respeito à diversidade continua sendo um tema de complexo debate.

Assim sendo, a inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e cognitivas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental, e implica em uma mudança de perspectiva educacional.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão educacional não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais. E tratar dessas especificidades tem gerado nos educadores um desconforto e uma grande preocupação. A

⁵⁰ Mestranda em Ciências da Educação; Pós-graduada em Supervisão Educacional pela FIP – Faculdades Integradas de Patos, E-mail: franciscarodriguesb@gmail.com

maioria dos alunos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele.

Para entendermos se houve grandes avanços nos estudos realizados sobre a inclusão escolar se faz necessário realizar um resgate histórico sobre como todo o processo de inclusão aconteceu e quais as contribuições que as políticas educacionais e as legislações favoreceram para que a educação inclusiva fosse vista como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeando em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

2. RESGATE HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levam à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimentos clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de

um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação - MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENRSP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, ao mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagens no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para conclusão do ensino



fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nos anos mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, já destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reintegração da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

E a partir daí foram surgindo novas implementações para o atendimento aos alunos com necessidades especiais como: o ensino de Libras; o sistema de Braille; a implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; a publicação do documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular; estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com



mobilidade reduzida; a implementação do Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE que estabelecem nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

E finalmente o PNE, aprovado em 2014, como lei ordinária (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014) com vigência de dez anos, traz, em sua Meta 4, a Educação Especial/Inclusiva (BRASIL, 2014, p. 38):

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

3. TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO

Diante do exposto fica claro que legalmente muito já se fez, mas não se pode esquecer que os instrumentos legais apresentados é garantia de que se defende uma educação igualitária e de qualidade para todos, com uma escolarização em que os alunos possuem direitos iguais, sem discriminação de sexo, raça, religião, capacidades cognitivas, e que podem frequentar o mesmo espaço e compartilhar os mesmos conhecimentos.

É também importante ressaltar como afirma Maciel e Manguiera (2014), que inclusão não se faz somente por decretos, a inclusão envolve mais do que leis, é necessário pensar em todas as implicações que a cerca, tais como: remuneração de professores e técnicos, jornada de trabalho, formação inicial e continuada, número de alunos atendidos por salas de aula, perfil dos professores, recursos materiais disponíveis, estrutura arquitetônica das escolas, sensibilização e compromisso dos profissionais envolvidos, dentre outros.

Para Mantoan (2003, p.7):

Estamos ‘ressignificando’ o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminação, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.

É a partir dessas reflexões que se pode observar que as escolas da rede pública ainda estão distantes da ideal, e despreparadas para oferecer uma inclusão com qualidade. Pois,

todos os dias chegam às escolas crianças com diferentes necessidades, não só físicas, mas também com dificuldades cognitivas, déficit de atenção, com hiperatividade, carentes de afeto, maltratadas e incompreendidas pelos seus responsáveis.

E é pensando nessas necessidades que não se pode mais pensar e nem idealizar uma escola para todos, sem pensar na ideia de uma formação integral dos alunos, segundo suas capacidades e seus talentos e de um ensino participativo, solidário e acolhedor.

Mas, o que dizer do que se oferece nas escolas hoje? O que falta para que possam receber essas crianças? Como garantir o acesso e a permanência com um ensino de qualidade? E o que dizer dos profissionais que atendem essas crianças, qual o seu perfil? Sua formação é voltada para atender essas necessidades? Que desafios enfrentarão? Como o supervisor pode contribuir para melhorar a prática docente?

Para superar os desafios e os anseios causados pela inclusão e o desejo de que as escolas possam ser inclusivas e ofereça uma educação com qualidade, ela precisa repensar a sua trajetória, seus saberes, seu currículo organizado em disciplinas, que isola os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. É necessário que se reconheça a diversidade que se constitui o seu alunado, que cada um tem uma forma diferente de aprender e que as práticas pedagógicas correspondam a essas diferenças, respeitando o seu tempo e o seu ritmo, também é preciso que as escolas, assim como afirma Mantoan (2003, p. 31):

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos.

É importante ressaltar que as escolas inclusivas precisam valorizar o respeito mútuo, reconhecer e trabalhar as múltiplas dificuldades de seus alunos, compreendendo os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, promovendo e assegurando uma educação de qualidade para todos, com currículos apropriados, avaliações especiais, redução de objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagens, trabalho bem organizado, propondo várias estratégias de ensino, um acompanhamento adequado de profissionais da área de saúde e dos professores, formação continuada e adequada para os professores, recursos e salas multifuncionais bem equipadas, e principalmente o compromisso, a sensibilização e o envolvimento de todos.



Isso significa que a escola precisa concentrar esforços para reestruturar suas condições atuais para promover um ensino de qualidade e adequado à diversidade de alunos que nela estão inseridos e ações pedagógicas bem planejadas, segundo Mantoan (2003) se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças.

E o que dizer dos docentes? Ao ser questionado sobre a inclusão escolar, a maioria dos professores do ensino regular considera-se incapazes de lidar com as diferenças na sala de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois a maioria tem uma visão de ensino e tudo o que ameaça romper o seu esquema de trabalho, prática que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado.

O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é que não foram preparados para esse trabalho. Assim como os pais de crianças deficientes também não foram preparados para serem pais de crianças com deficiências, mas o amor e a dedicação fazem da experiência um grande aprendizado, esse exemplo ajuda aos docentes a se sensibilizarem de que o que não se sabe se aprende dependendo da sua disposição.

E o professor que inclui todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, procura compreender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um ser capaz de construir o seu próprio conhecimento com maior adequação, porque não vê as diferenças como um empecilho, mas como uma provocação para ampliar os seus conhecimentos e sair da sua zona de conforto.

Mesmo que boas formações sejam oferecidas para os professores, isso não garante uma prática inclusiva com qualidade a menos que os docentes tenham o desejo de fazer. Para Mantoan (2003, p. 43):

É preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa dar um novo significado ao papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usadas no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. E como o professor é uma referência para o aluno, e não apenas alguém que lhe passa conhecimentos, a formação deve enfatizar a importância



do seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo a formação deverá ir além das práticas de ensino.

Mas, para que essas práticas sejam efetivadas será necessária a descentralização da gestão administrativa para propiciar condições para a promoção de uma autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas e que poderá ser promovida por meio da atuação dos Conselhos Escolares e de toda a comunidade.

A própria atuação do diretor, do coordenador, do supervisor e funcionários deve perder o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e sim ter a preocupação com a prática pedagógica. Cabe ao supervisor superar essa prática fiscalizadora, por uma prática que proporcione aos professores condições para rever a sua atuação, não só constatando as dificuldades da inclusão, mas principalmente perceber o seu papel neste contexto e o que fazer para melhorar a sua atuação. Neste sentido, é necessário repensar o papel do supervisor, como afirma Ronca e Gonçalves (2003, p.33):

O supervisor vai desempenhar para capacitar-se e capacitar o professor e, juntos, enfrentarem a tarefa de educar as crianças que estão em nossas escolas. Deve ser superado o papel tradicional desempenhado por muitos supervisores no sentido de resumir a sua prática na cobrança de planos, estratégias, objetivos, e avaliações que devem ser executadas pelo professor. Mas do que pretender ensinar novas metodologias de ensino, a grande questão que se coloca ao supervisor em nossas escolas é encontrar alternativas de ação que possibilitem ao professor à práxis, isto é, como possibilitar aos professores ocasiões para que eles juntos possam rever a própria prática.

O supervisor precisa refletir sobre o seu papel, que é orientar e acompanhar as práticas pedagógicas da escola, ter autonomia para participar mais efetivamente no acompanhamento dos trabalhos dos professores nas suas salas de aula e nos demais ambientes educativos da escola. Como prática educativa, a supervisão educacional, como afirma Ferreira (2001, p. 93):

Constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso, assegurar a qualidade do ensino, da educação, da formação humana.

É responsabilidade do supervisor propor aos professores momentos de reflexão de sua prática pedagógica, momentos de debates sobre os temas em estudo, realizar pesquisas e registros, traçar metas de trabalho para melhorar a qualidade do ensino e do atendimento aos alunos incluídos. Além de propor uma formação continuada, o supervisor também pode



propor com a equipe de professores da escola momentos de estudo, como afirma Mantoan (2003, p. 43):

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula.

O exercício constante e sistemático para compartilhar ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores supervisores e coordenadores das escolas é muito importante para a formação. Pois, incentivará os professores a interagirem juntos e a estarem dispostos a colaborarem, com seus pares, na busca dos melhores caminhos pedagógicos da inclusão.

E cabe ao supervisor mostrar que a sua atuação deve ser vista como um profissional que dará sustentação as práticas dos professores para que possam alcançar seus objetivos, visto que hoje eles atuam nas próprias escolas e está mais próximo dos alunos, observando as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar cuidadosamente a legislação que ampara o trabalho com a inclusão foi possível observar que grandes passos já foram dados em nosso país, hoje temos escola para todos, sem discriminação de raça, sexo ou religião. Mas, infelizmente o que ainda falta é sensibilizar todos os envolvidos a respeitar essas diferenças.

Por mais que se trabalhe a formação de pessoas para serem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, ainda nos deparamos com pessoas com a mente fechada para as mudanças, profissionais acostumados a uma mesma prática já por muitos anos, e principalmente professores que ainda planejam seu trabalho pensando em uma turma com um único padrão de aprendizagem, achando que atenderá a todos com um único modelo de ensino e de avaliação.

Ainda há uma grande resistência a inclusão de alunos ‘diferentes’ em nossas escolas. Muitos profissionais não estão dispostos a romper seus paradigmas, e aceitar o desafio que as mudanças educacionais têm proporcionado, pois isso implicará em sair de sua zona de conforto, de ter que estudar mais para compreender e construir novos conhecimentos e novas possibilidades de ensino.



Mas, nada é impossível, temos e têm chegado às escolas muitos profissionais dedicados e comprometidos em fazer uma educação de qualidade, dispostos a estudar e encontrar soluções para os desafios que a inclusão tem proporcionado.

Também sabemos que esse tema apesar de tantos estudos já realizado não se esgota, pois ainda temos muito que aprender para podermos oferecer verdadeiramente uma educação inclusiva de qualidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional: Novas exigências, novos conceitos, novos significados**. In RANGEL, Mary (Org). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Prática**. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico). 4ª Ed. – São Paulo, Papirus, 2004.

MACIEL, Eliane Maria de Menezes. MANGEIRA, Jeanne Maria Oliveira. **A Inclusão Escolar e a Prática Pedagógica com Surdos: Um esboço sobre a política atual**. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de...[et al], (Orgs). **Letramentos e Inclusão – PNAIC Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Ed. – São Paulo, Editora Moderna, 2003.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. **A supervisão Escolar: Um urgente desafio**. In ALVES, Nilda (Coordenadora), **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 10º Ed. – São Paulo. Cortez, 2003, p. 59-78.



PERÍODO JESUÍTICO: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ATUAL

Francisca Soares Carreiro Rodrigues⁵¹

RESUMO: Esse texto tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o início da educação no Brasil, tendo como parâmetro a influência jesuítica e as contribuições que esse período proporcionou para a construção da educação que oferecemos hoje nas nossas instituições de ensino. Previamente será feita uma exposição sobre o que entendemos por educação. Também será feita algumas reflexões sobre as contribuições da educação jesuítica e como essas contribuições têm influenciado a educação atual. A metodologia utilizada na coleta de informações para este estudo foi à pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, a qual se entende como um relevante instrumento para a aquisição de conhecimentos e aprimoramento profissional. Neste sentido, com essa pesquisa busca-se refletir sobre as contribuições que os Jesuítas deram para a educação do povo brasileiro, como também despertar nos profissionais que atuam na educação a terem um pensamento crítico acerca do que ensinam nas instituições e a forma como o ensino é passado, sem desconsiderar o conhecimento que os alunos já trazem de sua educação informal.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão; Educação; Jesuítas.

1. INTRODUÇÃO

A educação é considerada uma das atividades mais tipicamente “humana” que as pessoas realizam. A partir do momento em que os bebês apresentam os primeiros sinais de que são capazes de aprender, inicia-se um processo pedagógico que permeará por toda a sua vida. Assim, a todo o momento estamos sendo educados. Primeiro pelos nossos pais e pessoas mais próximas, mais tarde pela escola e meios de comunicação de massa, e por fim, pela sociedade da qual fazemos parte.

Desde o começo da história, a educação faz parte das atividades do dia-a-dia das pessoas e é caracterizada pelo aprender fazendo. Em se tratando dos primeiros habitantes do nosso país, podemos dizer que os índios que viviam aqui na época da chegada dos primeiros europeus, o conhecimento era ensinado na vida prática, onde os mais velhos ensinavam aos mais novos as regras de convívio social das tribos, os rituais, o trabalho e a guerra, entre outras atividades.

Podemos afirmar que além desse tipo de educação, identificada como informal, existe também outra, denominada de educação formal. A educação formal, aquela que ocorre no âmbito das instituições escolares, distinguiu-se da informal em razão de sua sistematização. Ou seja, nas escolas utiliza-se um método pedagógico para atingir objetivos previamente traçados, executa-se um plano de estudos anteriormente elaborado.

⁵¹ Mestranda em Ciências da Educação; Pós-graduada em Supervisão Educacional pela FIP – Faculdades Integradas de Patos, E-mail: franciscarodriguesb@gmail.com



Para Libâneo (2006, p. 150),

O conceito mais simples de método é o caminho para atingir um objetivo. Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária à nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los. Os métodos são, assim, meios adequados para realizar objetivos.

Falar de educação na sociedade colonial brasileira é falar de como os homens se educavam, os valores e virtudes a serem favorecidos, os vícios a serem evitados, os saberes considerados fundamentais para o exercício da vida comum ou da vida letrada, tudo isso em meio a um contexto em que o Brasil, enquanto nação, não existia ainda, pois predominava a política, a economia e a cultura portuguesa.

A educação no período colonial esteve a cargo, não de forma exclusiva, mas hegemônica, dos padres e irmãos da Companhia de Jesus, durante os anos de 1549 a 1759, ou seja, desde o ano da chegada dos primeiros jesuítas no Brasil até sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Durante esse tempo, os cristãos, portugueses ou não, os índios e os negros tiveram em sua educação a marca dos jesuítas.

Para compreendermos bem a ação da Companhia de Jesus no Brasil, faz-se necessário conhecermos um pouco de sua história. A companhia de Jesus surgiu em 1534, por iniciativa de Inácio de Loyola (1491-1560). Ele e outros seis religiosos reuniram-se em uma capela em Paris e fizeram o juramento de fundar uma nova ordem religiosa. Diferentemente das outras ordens religiosas da época, a Companhia de Jesus não pretendia manter seus padres em mosteiros.

É preciso ressaltar que as duas grandes atividades às quais os jesuítas devem sua fama, a missão e a educação, não constavam dos primeiros objetivos da Companhia. A Ordem religiosa que se colocava diretamente sob a ordem do papa tornou-se missionária e educadora em resposta a desafios que lhe foram impostos pelos mandatários e estados católicos. Por dominar e monopolizar as atividades educacionais e missionárias em Portugal, a Companhia de Jesus foi escolhida para acompanhar a frota do primeiro Governador-Geral, Tomé de Souza, quando, em 1549, houve a decisão política de estabelecer um governo central no Brasil.

A Companhia de Jesus estruturou-se e consolidou-se, transformando-se, na ordem mais importante da modernidade. Com a fundação de colégios, principalmente o Romano e o Germânico em Roma, os seus dirigentes passaram a se preocupar em estabelecer regras para o ensino. Foram elaborados, experimentados e aperfeiçoados vários planos gerais de



estudo até que, em 1599, foi publicado oficialmente um documento contendo um conjunto de 467 regras com objetivo de orientar tanto o conteúdo educativo como todas as funções inerentes ao funcionamento dos colégios, o *Ratio Studiorum*.

Para Aranha (1989, p. 109-110),

As experiência constantemente avaliadas, codificadas e reformuladas de acordo com a conveniência adquiriram forma definitiva no famoso *Ratio Studiorum*, publicado em 1599 pelo padre Aquaviva. Trata-se de um cuidadoso documento com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, dirigido a toda a hierarquia, desde o provincial, passando pelo reitor e pelo prefeito dos estudos, até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno e do bedel.

O *Ratio Studiorum*, que versa sobre a formação nos colégios jesuíticos, não se refere ao período de alfabetização das crianças, prevê três graus do ensino: um elementar, chamado de curso de Humanidades; outro de formação superior, o de Filosofia ou Artes; e, por fim, o de formação profissional dos futuros padres, o curso de Teologia. Na verdade, o objetivo principal desse plano era regulamentar rigorosamente os estudos nos colégios jesuíticos a formação do futuro jesuíta.

As primeiras tarefas dos jesuítas foram à conversão e a catequese dos gentios, ou seja, dos índios; a catequese e o ensino das primeiras letras às crianças brancas; o pastoreio das antigas ovelhas, dos cristãos brancos que viviam no Brasil. Dessas atividades, aquelas que talvez tenham mais ocupado a atenção e a ação dos filhos de Inácio foram à conversão e a catequese dos nativos da terra.

Uma das saídas encontradas pelos jesuítas para facilitar o processo de catequese dos gentios, cujo objetivo era reduzi-los ao cristianismo, foi o aldeamento, ou seja, a organização de comunidades distantes dos olhos e dos braços armados dos brancos. Outra prática instaurada pelos jesuítas, como resultado de avaliação do processo de catequese, foi privilegiar a educação das crianças índias, ou os curumins, pois se acreditava que os adultos que se convertiam não guardavam a devoção e o comportamento esperado acabava por voltar às suas práticas. Dessa forma se educassem e catequizessem na tenra idade, os índios permaneceriam por toda a vida entre a comunidade dos cristãos.

Em síntese, a educação dada aos curumins restringia-se à catequese continuada e ao aprendizado do ler e escrever. As primeiras letras eram necessárias até o ponto em que seu aprendizado contribuísse para a própria catequese continuada.

Para Aranha (1989, p. 121),



Embora de início as primeiras escolas reunissem os filhos dos índios e dos colonos, a tendência da educação jesuítica é a separação entre os catequizados e os instruídos. A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho, na medida do possível. Com os filhos dos colonos, porém, a ação tende a ser mais efetiva, exercendo-se além da escola elementar de ler e escrever.

Paralelamente à educação do gentio pela catequese, os jesuítas desenvolveram a educação formal, escolar, no Brasil colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da Companhia de Jesus. Em um primeiro momento, os colégios representavam mais do que lugares específicos para a educação de jovens, uma vez que se caracterizavam como centros administrativos de todos os aspectos da vida dos jesuítas.

A vida escolar nos colégios era regulada por regras que eram experimentadas nas províncias jesuíticas e perfaziam o futuro *Ratio Studiorum*. Entretanto, no Brasil não era possível aplicar todas as regras pelo simples fato de que não havia estudantes e professores suficientes para que fossem abertos todos os cursos e classes correspondentes.

Os jesuítas utilizavam-se também de inúmeros recursos didáticos, como o canto e o teatro, para melhor ensinar as crianças, tanto as índias como as portuguesas. Anchieta é tido como o jesuíta que mais diversificou os meios para melhor apresentar as mensagens cristãs, tocando a alma dos ouvintes tanto pelo canto quanto pela emoção e pelo medo.

A educação jesuítica passa a sofrer um declínio quando em 1750 a 1777, o Marquês de Pombal foi nomeado primeiro-ministro de Portugal. O seu governo tomou várias medidas para centralizar a administração da colônia que passa a gerar um conflito com os jesuítas, atribuindo-lhes intenções de opor-se ao controle do governo português. Do conflito chegou-se ao rompimento, suprimindo as escolas jesuíticas de Portugal e de todos os seus domínios e em seu lugar foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus.

O objetivo da reforma pombalina era criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

No período que se seguiu à expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou privado de qualquer tipo de escola, mesmo as de ler, escrever, contar e tanger. A lei de Pombal (1772) e a de Pedro I (1827) criando escolas nos vilarejos foram atos puramente decorativos que ficou na história do sistema escolar brasileiro.



A educação brasileira passou e continua passando por grandes mudanças nesses últimos tempos, mudanças como: a ampliação do ensino em nove anos, aumentando a ampliação e duração da escolaridade obrigatória; a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa que assegura as crianças a estarem alfabetizadas até os oito anos de idade; a reorganização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que norteará o conjunto de aprendizagens essenciais e os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo de sua escolaridade; como também a Lei que Reforma o Ensino Médio que estabelece um conjunto de novas diretrizes para implementar os conteúdos que serão ensinados aos alunos.

Esse passeio pela história nos ajuda a refletir sobre as mudanças que o sistema educacional brasileiro tem passado e como elas são refletidas no trabalho em sala de aula, no papel do professor e na sua atuação, no atendimento que é oferecido nas instituições escolares, com a sociedade e com as mudanças de atitudes e valores que essas mudanças têm implicado no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos novos cidadãos.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto é possível afirmar que os jesuítas foram os impulsionadores da educação no nosso país. Foram os jesuítas que prestaram decisiva contribuição ao processo de colonização do Brasil.

A organização e o funcionamento do ensino dos jesuítas e a educação ministrada por eles assumiu, no Brasil, uma grande influência na formação cultural diretamente ligada às tradições religiosas do ensino, teve também influência social e política.

A influência mais marcante da educação jesuítica é, sem dúvida, a que exerceu na formação da burguesia e das classes dirigentes. A estrutura do ensino, predominantemente clássica, valoriza a literatura e a retórica e despreza o estudo das ciências e a atividade manual. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exige nenhuma especialização profissional e cujo trabalho manual se acha a cargo de escravos, permite a formação desse tipo de elite.

É importante observar que algumas características da educação jesuítica tem se arrastado até hoje, como a educação formal oferecida nas escolas, um ensino baseado em um plano que tem por referencial um Plano Nacional, onde são estabelecidos: objetivos, metas, e estratégias para se alcançar o que é pretendido para a educação que queremos. Que a



educação superior ainda é privilégio de uma minoria, embora se garanta uma educação de qualidade para todos.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 1 ed. – São Paulo: Moderna, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas; SP. 1 ed. Papyrus, 1990.

PILETTI, Cláudio. PILETTI Nelson. **História da Educação**. 7 ed. São Paulo, Ática, 1997

ROSE, Ednéia Regina. RODRIGUES, Elaine. NEVES, Fátima Maria (Org). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2 ed. rev. e ampli. Maringá: Eduem, 2009.



AS DIFICULDADES DO ENSINO E APRENDIZAGEM: NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Maria José Bezerra da Silva⁵²

Rosinete Ferreira de Lima⁵³

Ana Maria Dantas de Araújo⁵⁴

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo propor uma reflexão sobre as dificuldades que poderão ocorrer durante o processo de aprendizagem no Ensino Fundamental I e os fatores que podem causar o impedimento de uma aprendizagem eficiente no indivíduo. O método utilizado na coleta de informação para esta pesquisa foi o qualitativo bibliográfico que é considerado eficaz para o enriquecimento dos conhecimentos e aprimoramento profissional, baseados em autores como Coll (1996), Correia (1999), Etevanato (2003), Lane (1992), Pain (1992), Piaget, (2004,1998), Revista Psicológica (1996), Rocha (1980), Vygotsky (1989 1981,1988). O estudo será desenvolvido a partir das reflexões dos autores selecionados, embasados fundamentalmente sobre o assunto abordado, com o intuito de contribuir na aquisição dos conhecimentos dos discentes sobre os princípios que contribuem com os problemas de aprendizagem, para que eles planejem intervenções pedagógicas onde proporcione ao aprendiz uma aprendizagem significativa, prazerosa e sem tanta complexidade. Neste sentido, espera-se que o estudo desperte o interesse dos professores, para que eles obtenham conhecimentos referentes aos problemas que afetam o desenvolvimento intelectual do aluno, e a partir daí planeje seu trabalho para o educando, levando em consideração as particularidades pessoais de cada um, como também a família e o nível socioeconômico que eles pertencem.

PALAVRAS CHAVE: Aluno; Ensino; Aprendizagem; Dificuldades.

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema para este estudo deu-se pelo fato das dificuldades de aprendizagem encontradas por nós educadores durante o processo de ensino no fundamental I.

Desta forma, a presente pesquisa é uma reflexão para todos os professores que buscam compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, tendo em vista os problemas que afetam o desenvolvimento intelectual de cada um, levando em consideração às particularidades pessoais, a família e o nível socioeconômico almejando os reais objetivos que podem ser alcançados quando tais dificuldades são trabalhadas de maneira certa.

Para que a partir desta perspectiva os profissionais da educação planejem intervenções pedagógicas que proporcionem ao aprendiz uma aprendizagem significativa, prazerosa e sem tanta complexidade. Todavia existem obstáculos como à falta de capacitação profissional para lidar com as dificuldades que surgem durante o período de aprendizagem.

⁵² Mestrando em Ciências da Educação no Instituto Superior de Educação; Pós - Graduado em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos, E-mail do autor (mariajosebezerrauna@gmail.com).

⁵³ Mestrando em Ciências da Educação no Instituto Superior de Educação; Pós - Graduado em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos, E-mail do autor (rosi_nete.lima@hotmail.com).

⁵⁴ Mestrando em Ciências da Educação no Instituto Superior de Educação; Pós - Graduado em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos, E-mail do autor (anamariadantasdearaujo@gmail.com).

Por isso, a necessidade em ampliar o conceito que se tem sobre este assunto e adaptar o ambiente educacional com estratégias pedagógicas que poderão unir diferentes grupos em prol da aquisição da aprendizagem.

Na visão do pensador a seguir essas palavras ressoam da seguinte forma.

A educação recebida, na escola e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e consequentemente o comportamento da criança na escola. VYGOTSKY (1984, p.87)

Diante do pressuposto, é notório as deficiências encontradas no ensino e aprendizagem relativos a cada estudante, embora seja algo que pode ser revertido quando a instituição toma partida e busca meios que tentem resolver os problemas detectados.

Desse modo, o desenvolvimento do conhecimento do indivíduo é promissor quando a escola está ligada à família. Se todos os fatores contribuírem positivamente, o discente desenvolverá seu intelectual com êxito e se ocorrer o inverso o educando sofrerá com as dificuldades que possivelmente o levará ao declínio do sucesso da sua aprendizagem.

2. AS DIFICULDADES DO ENSINO E APRENDIZAGEM: NO ENSINO FUNDAMENTAL I

É sabido que a escola tem o papel de desenvolver o potencial do educando, bem como traçar metas e ações envolvendo estratégias que levem os aprendizes a interagirem e desenvolverem o ensino e aprendizagem com proficiência e autonomia.

Nesta perspectiva, segundo Piaget (2004), a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio.

Abordagem que Vygotsky (1991) concorda quando afirma que “a aprendizagem é o resultado da interação dinâmica entre a criança com o meio social”. Ambas observações demonstram que a aprendizagem só acontece com êxito se existir a comunicação da criança com o meio que ela vive.

Neste sentido, percebe-se que o indivíduo desenvolve seus conhecimentos de acordo com sua vivência e assim ele vai desenvolvendo sua capacidade de assimilação através da organização do processo cognitivo. Conforme a perspectiva de Piaget (1998) “a aprendizagem ocorre pela ação da experiência do sujeito e do processo de equilíbrio”.



Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental na vida de um estudante com dificuldades de aprendizagem e neste caso, ela deve propiciar um ambiente agradável que ajude a desenvolver a aprendizagem sem tanta complexidade. Nas palavras de Lane e Codo, desempenha seu raciocínio da seguinte maneira.

O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. A dois pressupostos de partida: primeiro é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, em fim, o conjunto das condições que garantam o acesso aos conteúdos, segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um estimulante (LANE E CODO, 1993, p.174).

Nesta perspectiva, a metodologia da escola precisa chamar a atenção do aluno, levando-o a interagir. E se os estudantes demonstrarem dificuldades no aprendizado a instituição tem que tentar amenizar o problema buscando ajuda em outras áreas. Assim todos os envolvidos iram ganhar, como o aluno, a escola e a família.

De acordo com Vygotsky (1989) quando este afirma que o auxílio prestado a criança em suas atividades de aprendizagem é válida, pois aquilo que a criança faz hoje com o adulto ou outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. O autor diz que a interação da criança com o meio social, contribui para o seu desenvolvimento intelectual com autonomia.

Portanto, as crianças que enfrentam dificuldades durante a aprendizagem, não significa que elas não conseguem aprender, apenas precisam de atenção e uma proposta pedagógica diferenciada contendo métodos que despertem a curiosidade e o desejo de aprender.

Cabe considerar ainda neste contexto, que as dificuldades de aprendizagem podem ser relacionadas a vários problemas que podem causar dificuldades de aprendizados nas crianças.

Os excessos de radiação, o uso de álcool e/ ou drogas durante a gravidez, as influências placentárias, a incompatibilidade do RH com a mãe (quando não tratada), o parto prolongado ou difícil, as hemorragias intracranianas durante o nascimento ou a privação de oxigênio (abnóxia). (CORREIA et al, 1999, p. 6)

Assim tais problemas podem afetar de forma muito significativa a aprendizagem dos alunos quando não considerados há tempo de tratá-los com as metodologias mais eficazes conforme a necessidade de cada aprendiz.



3. A PSICOLOGIA E OS FATORES QUE PODEM INFLUENCIAR NA APRENDIZAGEM

A psicologia nos descreve vários fatores que influenciam na aprendizagem e entre eles, ela aponta alguns, como:

Fatores genéticos: Os elementos hereditários que influenciam na aprendizagem são chamados de fatores genéticos e encontra-se na inscrição do programa biológico da pessoa – herança.

Fatores neuroendócrinos: O hipotálamo é destacado como o local controlador do sistema endócrino. Podemos considerar o hipotálamo como o centro integrador de mensagem, controlando a função da glândula hipófise na produção e liberação dos hormônios de todas as glândulas do organismo e possibilitando a criança explorar o seu potencial genético, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Fatores ambientais: O meio ambiente na qual a pessoa está inserida exerce influências particularmente poderosas contribuindo positivamente a realização do plano genético ou negativamente, apresentando obstáculos. O ambiente compreende tanto condições da vida material, estando em primeiro lugar a alimentação e sua utilização (nutrição), quanto pelo ambiente físico (socioeconômico, estilo de vida) e o ambiente familiar e cultural, cujo elemento fundamental é constituído pela relação afetiva primária e o estímulo materno.

Nutrição: Em relação à alimentação, o leite é a nutrição natural inicial para todos, e a qualidade desse leite tem condições para satisfazer o potencial genético ao crescimento.

Situação socioeconômica cultural: As variáveis socioeconômicas exercem importantes influências: renda per capita, a idade dos pais, o tamanho da família, condições de habitação e saneamento, escolaridade, higiene, cultura dos pais.

Família e os fatores psicossociais: Outro aspecto importante diz respeito ao ambiente familiar, que comporta elementos diversos, de ordem psicológica particular, mas também de ordem cultural segundo o nível intelectual, os conhecimentos adquiridos através dos pais, a herança dos costumes entre outros. Acima de tudo, intervém a relação afetiva precoce da mãe com a criação desde os primeiros instantes da vida.

Quando alguns desses fatores interferem na aprendizagem dos educandos é notável pelos professores, portanto eles devem ter conhecimento desses contrastes para poder ajudar aos alunos a vencerem as dificuldades de aprendizagem antes que causem problemas



maiores levando-os ao fracasso escolar. No pensamento de Stevanato, desenvolve os seguintes meios.

Os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológicas. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômicos e suas relações com ocupação dos pais, números de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o indivíduo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimentos dos filhos, nível expectativa e as relações desses fatores são repostas como ansiedade, agressão, autoestima, atitude de desatenção, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades (STEVANATO et al., 2003)

Na concepção do autor, as dificuldades intelectuais de uma criança estão interligadas a escola, a família e ao nível socioeconômico que ela vive.

Já Pain (1992, p.32) destaca que na concepção de Freud, os problemas de aprendizagem não são erros... “São perturbações produzidas durante a aquisição e não nos mecanismo da conservação e disponibilidade...” É preciso refletir e conhecer o que são problemas de aprendizagem para planejar uma intervenção pedagógica que seja eficaz e consiga envolver as crianças nas atividades escolares amenizando o problema de aquisição do conhecimento.

O mestre precisa ter conhecimento teórico sobre os problemas de aprendizagem que interferem no desenvolvimento do discente. E levar em consideração que todo ser humano tem seu tempo de aprender para ele poder planejar suas aulas usando métodos que respeitem o período que a criança está passando.

Neste sentido, cabe lembrar a concepção de Piaget (2004), onde ele divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, pode interferir no desenvolvimento global.

Período: Sensório – motor (0 a 2 anos)

Período: Pré-operatório (2 a 7 anos)

Período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)

Período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante)

Ainda nessa perspectiva Piaget, confirma que cada período é caracterizado por aquilo que, de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Por isso, é necessário que o professor conheça os períodos do desenvolvimento humano, para que reflita sobre seus métodos metodológicos, e proponha atividades usando estratégias que esteja compatível ao



conhecimento e o período que a criança está vivendo. Para que não aconteça um desequilíbrio no ensino e aprendizagem e ele pense que a criança está com defect. na aprendizagem.

Desse modo, o desenvolvimento intelectual de um indivíduo está interligado a família que por se, cria a identidade do ser humano nos seus anos iniciais de vida, coloca-o na instituição que se torna sua família secundária e no decorrer do processo de desenvolvimento do sujeito ambas agem como um núcleo só, destacando a escola com os métodos pedagógicos e a família como a projeção do mesmo

É interessante destacar que não basta apenas “ensinar”; é preciso oportunizar aos nossos educandos uma aprendizagem significativa. Ou seja, para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida, sendo capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento. Sabendo-se que “Uma aprendizagem mecânica, que não vai além da simples retenção, não tem significado nenhum” (JOSÉ & COELHO).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa análise de estudo é possível observar que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos podem ter influência da família e do meio social, psicológico e metodológico.

No decorrer da pesquisa, foram apresentados fatores que possivelmente cause a desmotivação da aprendizagem no discente, como soluções que podem amenizar esses problemas que prejudicam tanto o público-alvo. São causas preocupantes e que o professor precisa conhecer para poder trabalhar com esses indivíduos, usando metodologia que despertem o prazer de aprender. E se os métodos não foram eficazes, ele deve procurar ajuda a outras áreas.

A escola precisa rever suas estratégias de ensino e transformar suas aulas em momentos de interação, envolvendo as crianças e garantindo uma aprendizagem igualitária para todos. É necessária uma aproximação entre família e escola, para que ambas busquem melhorias tanto nas metodologias como na parte psicológica do indivíduo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, César; PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e Educação** – Psicologia da Educação, Volume 2. Artes Médicas, Porto Alegre: 1996.



CORREIA, Luís Miranda; MARTINS, ANA PAULA. **Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como entendê-las?** Porto Editora, Coleção Educação, 1999.

ETE VANATO IS, Loureiro SR, Linhares MBN, Marturano EM. **Alto conhecimento de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamentos. Psicologia em Estudo.** 2003; 8 (1): 67 – 76.

LANE, Silva T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia social; O homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

PAIN, S. **Diagnósticos e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 4ª ed. Porto Alegre: Artemed, 1992.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

REVISTA PSICOLÓGICA: **Ciência e Profissão.** Brasília, nº. 2, 2002. Idem nº. 2, 2000
Dejours, C. “Por um novo conceito de saúde”, Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, nº. 54- vol. 14 - Abril, Maio, Junho, 1986.

ROCHA, Erothildes. **O Processo de Ensino-Aprendizagem: modelos e componentes.** IN: PENTEADO, Vilma Millan Alves (Org.). Psicologia e ensino. Papelivros, São Paulo, 1980 (p.2741).

VYGOTSKY. L. S. A. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY. L. S. A. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes. 1991.

VYGOTSKY. L. S. LURIA. A. R. LEONTIEU, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 4ª ed. 1988.



OS SABERES DOCENTES PARA ENSINAR MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS: DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE

Verônica Jales Dantas⁵⁵

Pedro César Pereira de Almeida⁵⁶

Rejane Andrade de Medeiros Ferreira⁵⁷

RESUMO: Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de cunho qualitativa realizada junto a professores de matemática da rede pública de ensino. Objetiva analisar que saberes docentes são necessários para o desenvolvimento do ensino da matemática com o uso de recursos didáticos inovadores e metodologias de ensino onde o aluno tenha uma participação ativa. Os resultados evidenciam que o ensino da matemática requer saberes específicos para mudanças de postura na prática pedagógica do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Docente; Matemática; Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Na evolução humana, sempre houve mudanças em vários aspectos sociais, dentre eles as técnicas/metodologias para a educação formalizada vêm passando por transformação, na medida em que o mundo globalizado exige níveis de competência cada vez maiores aos profissionais das diversas áreas de atuação. Mesmo as pessoas que ainda não estão inseridas no mercado de trabalho, veem-se, constantemente, confrontadas a desafios impostos por esse mundo automatizado e tecnológico, impondo principalmente aos docentes que incorporem novos saberes/metodologias em suas práticas.

Neste sentido, o modo de ensinar tem mudado no decorrer dos anos, e os professores vêm cada vez mais buscando novos meios que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, dessa forma o modo tradicional de ensinar vem perdendo espaço nas instituições de ensino, fazendo com que os profissionais da educação se atualizem com relação às novas metodologias de ensinar, em especial, na disciplina de matemática.

Diante desse contexto, percebe-se que a matemática é conhecida como uma disciplina complicada e de difícil abordagem, dificultando na sala de aula a atenção dos alunos para os conceitos ensinados. Os professores e também os futuros docentes necessitam de formação que possibilite a eles uma visão de mundo mais ampla, fazendo com que possam estar em contato com novas ferramentas que os auxiliem nesse novo modelo de escola que está em constante mudança.

⁵⁵ Mestranda em ciências da Educação – Veronica_jales@hotmail.com

⁵⁶ Mestrando em ciências da Educação

⁵⁷ Mestranda em ciências da Educação

Em pesquisa à referenciais da área do ensino da matemática, analisamos que existem uma ampla diversidade de recursos didáticos que pode ser utilizado pelo professor para que possa adequar ao conteúdo à série em que estejam atuando, no sentido de facilitar a interação dos alunos com o conteúdo. Em análise às teorias Vygotskyanas encontramos o conceito de mediação que nos permite compreender o papel do professor e dos recursos que ele utiliza em aula como elementos mediadores que permitem o aluno sair de um o nível de desenvolvimento atual (ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual), para um nível determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda.

Para isso, o professor precisa utilizar de métodos que possibilite aos alunos experiências diversificadas, promovendo as pontes necessárias para o alcance dos objetivos educacionais, com a finalidade de inovar a prática e promover a melhoria do ensino e aprendizagem, transformando as tradicionais práticas didáticas pedagógicas do professor em práticas significativas que possam realmente suscitar aprendizagens sem dificuldades.

Nessa perspectiva, justifica-se a escolha do tema de estudo, pois os saberes docentes influenciam diretamente no processo de ensinar e aprender, sendo importante observar como e onde se desenvolvem esses saberes. E, para aprofundamento do tema, foi realizada uma pesquisa teórico-bibliográfico baseada nos seguintes autores: Perez (2004), Santaló (1996), Tardif (2002), Pimenta (1997) dentre outros que deram colaboração valiosa para a realização desse estudo.

Com base nesses aspectos, a metodologia inseriu-se numa pesquisa crítica, com caráter qualitativo, subsidiada por levantamento de dados através de investigação bibliográfica e empírica. Para isso, foi utilizado como instrumentos de construção dos dados empíricos questionários e entrevistas semiestruturadas, que permitem maior flexibilidade no trabalho, mantendo uma dialética entre teoria e prática. Os partícipes da pesquisa de campo foram quatro (04) professores colaboradores que atuam no ensino da matemática de escolas da rede pública na cidade de Belém de Brejo do Cruz

Portanto, o trabalho em tela analisa que saberes docentes são necessários para o desenvolvimento da aprendizagem do ensino da matemática com o uso de recursos didáticos inovadores. Nesse sentido, tem como pressuposto responder a seguinte questão de partida: Quais os saberes necessários para ensinar matemática com a inserção de recursos didáticos inovadores, à saber: os Jogos matemáticos, o Laboratório de matemática e a Robótica Educacional?



Essas questões possibilitarão dialeticamente analisar a prática docente e as teorias que fundamentam o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, contemplando os estudos sobre o processo de formação docente e seus desdobramentos na prática pedagógica.

Assim, este artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico apresenta teoricamente uma discussão sobre como são constituídos os saberes docentes necessários para o ensino da matemática, na realidade do cotidiano escolar vigente; no segundo, apresenta as concepções dos professores sobre quais são as contribuições **que os recursos didáticos podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem da matemática**. Por último, as considerações finais, enfatizam a importância desse estudo para uma reflexão acerca dos desafios dos saberes docentes para inovação da prática pedagógica no ensino da matemática.

2. SABERES DOCENTES NO ENSINO DA MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A maioria dos autores que hoje discutem a formação de professores chama atenção para a importância de o desenvolvimento profissional ser contemplado ao longo de toda a carreira, com suporte na formação inicial. A partir dessa etapa, o aprimoramento de cada professor é de responsabilidade própria.

Atualmente, existem pesquisas, como por exemplo, as de Tardif (2002), que discutem a formação do professor numa perspectiva continuada onde o professor é considerado como sujeito ativo, capaz de orientar sua atividade e refletir sobre ela, como sujeito portador de conhecimento profissional que consiste de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, necessários para o desempenho de suas funções. Esses saberes são apontados por esse autor como elementos essenciais para novas atitudes por parte do professor que conseqüentemente poderão favorecer mudanças na sua prática de ensino.

Desse modo, é de fundamental importância que os professores articulem seus conhecimentos ao seu trabalho pedagógico com uma ampla visão, tanto dos possíveis conhecimentos obtidos pela formação inicial, quanto aos adquiridos no decorrer de cada experiência vivenciada em sua carreira (formação continuada).

Pimenta (1997, p.12 apud Zeichner, 1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Segundo a autora, para que o professor desempenhe de maneira

satisfatória seu papel, é necessário que ele conheça as condições socioculturais, as expectativas e a competência cognitiva dos alunos, além disso, deverá optar por atividades que favoreçam a construção de conceitos e procedimentos, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar.

Com isso, é necessário se dá grande ênfase ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em decorrência das constantes mudanças ocorridas na sociedade e, consequentemente, a escola ter passado por uma transição de metodologia de ensino. E para que essas mudanças continuem acontecendo, o papel do professor de Matemática ganha múltiplas dimensões. O professor deixa de ser o transmissor de conhecimento e passa a ser o mediador, o organizador, o incentivador da aprendizagem, atento aos processos cognitivos do aluno, fornecendo condições necessárias para que este (o aluno) possa resolver os problemas com certa autonomia.

Nessa concepção, o professor é considerado o mediador entre o conhecimento e o aluno, bem como o facilitador, o incentivador e o avaliador do processo. A partir dessa postura de mediador, o professor não é mais concebido como um mero transmissor de conhecimento, mas fornece as informações que dificilmente ele teria condições de obter sozinho, dando-lhe as ferramentas necessárias para a construção de seu conhecimento. Como enfatiza Vygotsky (2007) em sua teoria do desenvolvimento da aprendizagem quando afirma que o recurso cria uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 112)

Para esse autor, o nível de desenvolvimento real refere-se a tudo aquilo que o indivíduo já tem consolidado em seu desenvolvimento, e que ele é capaz de realizar sozinho sem a interferência de um adulto ou de alguém mais experiente. Já a “zona de desenvolvimento proximal” refere-se aos processos mentais que estão em construção no indivíduo, ou que ainda não amadureceram. A “zona de desenvolvimento proximal” é, pois, um domínio psicológico em constantes transformações, aquilo que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ele conseguirá fazer sozinho amanhã. É nesse sentido que o professor, os colegas de classe ou os recursos podem ser considerados de extrema relevância por favorecer tanto aqueles processos que estão em formação, como outros que serão completados.



Visto dessa forma, não há dúvidas do quanto os recursos didáticos e a própria figura do professor influenciam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Ainda que não sejam, conforme ideias de Vygotsky (2007), o aspecto predominante, é através deles que o educando obtém as suas maiores aquisições.

Desse modo, compreendemos que é fundamental que o professor utilize das diferentes estratégias de ensino, fornecendo ferramentas motivadoras como: atividades com jogos, laboratórios de matemática e de robótica, de maneira lúdica. Já que o professor com a função de mediador é responsável por possibilitar os procedimentos utilizados pelo aluno nos processos de resoluções, promovendo debates, reformulações e valorizar as soluções adequadas.

Outrossim, o professor na função de incentivador não pode deixar de lado seu papel social no ambiente escolar. Ele deve estimular o trabalho coletivo entre os alunos, propiciando um ambiente de aprendizagem significativa onde os alunos têm a oportunidade de confrontar e argumentar ideias no coletivo em parceria uns com os outros. Para isso, o docente deve realizar questões desafiadoras, de maneira que os alunos sejam levados a refletir sobre as situações propostas, os argumentos e os contra-argumentos necessários.

Por conseguinte, paralelamente à tais atividades, na função de avaliador, o professor precisa ter claro que a avaliação não é o fim em si, mas parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Quando entendida como engrenagem natural do contrato didático, a avaliação ultrapassa o trabalho de simples acompanhamento do progresso dos alunos ou meio informativo de sua situação aos pais e à administração escolar, para a consecução e a revisão dos objetivos de trabalho propostos e do próprio processo didático-pedagógico.

Assim, no desenvolvimento das atividades didáticas inovadoras a avaliação diz respeito tanto aos atores da ação educativa (alunos, professores e orientadores) quanto à estrutura de ensino, o que inclui a apreciação, entre outros aspectos, dos métodos e materiais didáticos adotados, dos projetos e programas propostos. Neste sentido, a avaliação deixa de ser instrumento de julgamento para integrar-se ativamente ao processo de tomada de decisões e reorientação na prática pedagógica do professor.

Outro aspecto importante, inerente a inclusão de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de matemática, é a necessidade do professor refletir sobre sua prática, no caso do ensino da matemática destacamos: sobre os conteúdos básicos à ser ensinados, aos objetivos de aprendizagens, aos métodos/técnicas de ensino que melhor contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, os recursos didáticos inovadores/lúdicos que poderão fazer a diferença e o processo avaliativo.



Segundo Perez (2004, p 252), pode-se considerar que:

A reflexão é vista como um processo em que o professor analisa sua prática, compila dados, descreve situações, elabora teorias, implementa e avalia projetos e partilha suas ideias com colegas e alunos, estimulando discussões em grupo. (PEREZ, 2004, p 252),

A reflexão possibilita verificar como sua ação contribui para a construção do conhecimento do aluno e para a formação do cidadão, concomitantemente, para pensar sobre seu papel na inserção dos alunos na sociedade que está em constante mudanças e evoluções e necessita de um processo educativo mais dinâmico e significativo. Nessa direção, não cabe mais práticas educativas tradicionais, mecânicas que cerceiam o pensar crítico do aluno, a autonomia e a criatividade. Santaló (1996, p.11) destaca que a missão dos educadores é:

Preparar as novas gerações para um mundo em que terão que viver. Isto quer dizer proporcionar-lhe o ensino necessário para que adquiram as destrezas e habilidades que vão necessitar para seu desempenho, com comodidade e eficiência, no meio da sociedade que enfrentarão ao concluir sua escolaridade. (SANTALÓ, 1996, p.11).

Ao pensar na formação integral do aluno é fundamental a compreensão de que um dos maiores desafios da educação tem sido encontrar formas de aliar o ensino à tecnologia e possibilitar aos alunos vivências contextualizadas para que o ensino seja significativo. Na era da informação e do conhecimento, com as tecnologias cada vez mais presentes nas atividades humanas, são necessárias pessoas capazes de utilizá-la de forma crítica e de criar novas soluções.

Neste contexto, a escola tem um papel importante na formação de indivíduos com competências e habilidades para viver na sociedade atual, e a educação é um campo fértil para o uso da tecnologia, considerando a gama de possibilidades que apresenta e que torna a aprendizagem dinâmica e motivadora.

3. ENSINANDO E APRENDENDO: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Sabendo que a missão do docente é lidar diretamente com a instrumentalização do ensino ao discente, é imprescindível que seja voltado uma atenção primordial aos diferentes métodos de ensino-aprendizagem, visto que, a sociedade impõe que a educação repassada pelos professores, seja um percurso guiado para a construção do futuro dos alunos.

Nos estudos da Pedagogia, observa-se segundo Freire (1999) que o papel do docente é provocar avanços nos discentes, então sua função consiste em construir situações que



possibilitem o desenvolvimento de saberes heterogêneos nos discente. É importante, contudo, que esse docente também tenha saberes diversos. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Podemos definir o saber docente como um saber plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Segundo o autor, os saberes da formação profissional é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e as da educação. Os saberes disciplinares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura culta.

Os saberes experienciais são constituídos pelo professor durante o exercício de suas funções e na prática de sua profissão. São saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Surgem da experiência e são por ela validados. Os saberes docentes influenciam diretamente no processo de ensinar e aprender.

Nesse contexto, para um melhor conhecimento da concepção do professor de matemática frente aos saberes de sua prática docente, questionou-se: Quais saberes são necessários para prática docente no ensino da matemática? A partir da entrevista, selecionamos para análise do trabalho em tela as seguintes respostas dos docentes:

Não há receita nem definição única para a prática docente do ensino da matemática. Contudo, os saberes primários são essenciais (Professor A de Matemática – 2º e 3º ano do Ensino Médio). Grifos nossos;

A prática deve ser um processo contínuo de formação, visto que a profissão e a área exigem saberes, dedicação, compromisso e aprimoramento. É preciso quebrar essa cultura de aulas ligadas à memorização de formas e regras, e passe a vivenciar na prática a matemática no seu dia a dia (Professor B de Matemática do 1º ao 3º ano do Ensino Médio). Grifos nossos;

É preciso que se tenha amplo domínio dos conteúdos, saber manusear e expor as TICs, fazer as relações entre aprendizado em sala e prática diária, mostrar a importância de cada tema estudado, saber despertar no aluno o desejo investigativo ao que será apresentado (Professor C de Matemática do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.) Grifos nossos.

Esses depoimentos nos permitem reafirmar coerentemente o quanto a concepção do professor sobre a prática pedagógica do docente que atua no ensino da matemática tem



evoluído, visto que, as falas do professor B e professor C demonstram uma postura mais inovadora sobre o ensino da matemática quando dão destaque à quebrar a cultura de aulas ligadas à memorização de formas e regras, e passar a vivenciar na prática a matemática; além de dá ênfase ao manuseio das TICs, fazer as relações entre aprendizado em sala e prática diária e despertar no aluno o desejo investigativo nos alunos.

Esses destaques que as falas dos professores entrevistados dão, evidenciam uma quebra de paradigma tradicional do ensino da matemática – no qual o discente tem a função de espectador e exige-se dele atividade memorização e reprodução de conteúdo e o professor assume a função de transmissor do conhecimento, considerando-se como dono do saber.

Neste sentido, os dois entrevistados, demonstram que os saberes inerentes aos docentes da matemática vão além dos saberes de conteúdos e ou disciplinares, mas sobretudo, a necessidade de saberes pedagógicos. No entanto, observa-se que a fala do professor A dá destaque a importância do domínio de conteúdos primários, observa-se que no olhar desse professor o saber essencial do professor de matemática é o domínio dos conteúdos específicos da matemática, conseqüentemente, as práticas dos professores que tem essa concepção focam no ensino dos conteúdos sem a devida valorização para os métodos e/ou técnicas de ensino.

No intuito de compreender melhor as concepções dos professores sobre as contribuições que os recursos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem da matemática perguntamos aos entrevistados: quais são as contribuições que os recursos didáticos podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem na matemática? A partir da análise de conteúdo dos dados da entrevista conseguimos os seguintes substratos:

A utilização das tecnologias na educação não é a valorização de exercícios de repetição ou de tarefas automatizadas. O uso de tecnologias para o aprendizado da matemática torna-se um fator que determina a qualidade do aprendizado (Professor C de Matemática);

Os recursos didáticos oportunizam um ensino lúdico com clareza contribuindo para a vivência dos conteúdos. E os laboratórios de matemática e robótica, além de envolvê-los de forma integrante, possibilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos (Professor B de Matemática);

As integrações da teoria com a prática, contribui para relacionar aquilo que é aprendido na aula expositiva, sejam através de jogos ou pesquisa em laboratório (Professor D de Matemática).

Esses depoimentos nos mostram que para estes docentes pesquisados, existem diversas possibilidades com os recursos didáticos diferenciados para o professor de matemática



trabalhar em sala de aula (*o uso de tecnologias, jogos lúdicos e laboratório*). Dessa forma, compreendemos que há um despertar por parte dos docentes da matemática em adotar novas estratégias de ensino a partir de recursos didáticos dinâmicos, atualizados que possibilitam uma aprendizagem significativa e ativa pelos alunos.

Nesse sentido, com base nas falas supracitadas, compreendemos que caberá ao docente planejar, organizar e controlar as atividades de ensino, de modo que sejam criadas as condições em que os alunos dominem conscientemente os conhecimentos e métodos da sua aplicação e desenvolva a iniciativa, a independência de pensamento e criatividade. É notório que o uso desses recursos didáticos destacados pelos pesquisados irá permitir ao professor compreender o que acontece com seus alunos, para poder refletir sobre a relação entre as suas propostas didáticas e as aprendizagens conquistadas por eles.

Defendemos que todo processo de aprendizagem requer a condição de sujeito participativo, envolvido e motivado. É preciso estar sempre revendo o planejamento delineado, os objetivos propostos, as estratégias, como também a utilização dos recursos didáticos nesse processo de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL (1998), destaca que a Matemática é um componente importante na construção e exercício da cidadania, que ela precisa estar ao alcance de todos e que não é uma disciplina pronta e acabada; é uma disciplina historicamente construída e em permanente construção. Essa característica da Matemática implica em mudanças na sala de aula, permitindo ao aluno sentir-se inserido no seu processo de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento matemático.

Portanto, é importante destacar que as competências objetivadas com o ensino da Matemática não são independentes de outras áreas, uma vez que elas se desenvolvem articuladamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises bibliográficas e empíricas que realizamos ao longo desse trabalho, observamos que a concepção e as práticas do ensino de matemática vêm evoluindo. Há uma quebra do paradigma tradicional e um forte influências de concepções e práticas mais construtivas que colocam o aluno como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a pesquisa realizada, evidenciou-se que os docentes da matemática procuram fazer adequação nas suas práticas pedagógicas através do uso de recursos didáticos



inovadores tais como: o uso das tecnologias, de jogos lúdicos e de laboratório - afim de oportunizar novos caminhos de aprendizagem.

No que se refere aos saberes necessários à prática docente do professor de matemática, foram destacados os saberes de conteúdo/teórico e saberes pedagógicos. Acreditamos que a ênfase a esses saberes está atrelada as constantes mudanças ocorridas na sociedade atual, onde o papel do professor ganhou múltiplas dimensões, desse modo, conclui-se que ele precisa utilizar das diferentes estratégias, que assim facilitem sua metodologia de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Para isso, faz-se necessário a construção de saberes da docência, principalmente, no que concerne aos saberes da prática pedagógica.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores para a área da matemática precisam adequar seus currículos de maneira que sejam favorecidos, concomitantemente, com os saberes teóricos/disciplinares os pedagógicos/da docência.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Matemática. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PEREZ, Geraldo; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento- Prática reflexiva do professor de matemática nos anos iniciais**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTALÓ, Luis A; PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Orgs.). **Didática da matemática: reflexões psicológicas**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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



UM OLHAR EDUCACIONAL NA HISTÓRIA DO BRASIL

Veridiana Jácome Gomes⁵⁸

Solígia Regis Batista⁵⁹

Rosângela Firmino Lucena⁶⁰

Maria das Graças Cortez Maia Pereira⁶¹

RESUMO: Vivenciamos como comprova a história, o Brasil como um país de experimentos educacionais procurando meios para superar as dificuldades que impedem o avanço no país, como tudo o que iremos constatar ao longo deste texto, das repúblicas, era Vargas até a ditadura militar, onde a grande preocupação era deter o poder nas mãos daqueles que sempre tiveram o poder. O presente texto objetiva realizar um panorama contextual da educação brasileira, a partir da república velha até o período da ditadura militar, entre os anos de 1889 e 1985, analisando as três correntes pedagógicas, em cada período histórico, tentando entender a partir do passado a educação da atualidade. Onde obtivemos, com essa pesquisa, que apesar das ricas ideias educacionais, a nossa educação não teve grandes avanços, pois, continuamos com os mesmos problemas de evasão, repetência e alto índice de analfabetismo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; República; Ditadura; Correntes pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação Brasileira apesar de tantas mudanças e certos investimentos, ainda encontra-se com grandes lacunas e velhos problemas como alto índice de analfabetismo, garantia de mais acesso, porém que não garantem a permanência, sem esquecer do desejo incontestável por estatística meramente numerológica, fugindo deste modo da repetência e formando conseqüentemente analfabetos funcionais, sem está preparado para o exercício da cidadania e sem qualificação para o trabalho .acreditando deste modo que para alcançar as melhorias desejadas é necessário como ponto de partida compreender a nossa própria história

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os pontos marcantes do nosso país referente a história vivenciada pela educação. Será composta de um pequeno histórico dos períodos da República velha a ditadura militar elencada os desafios e as conquistas, mesmo que desconsideráveis aos nossos olhos, destacando também as sequelas na atual educação brasileira e nas reformas educacionais.

⁵⁸ Mestranda em Ciências da Educação, veridiana_jacome@hotmail.com

⁵⁹ Mestranda em Ciências da Educação, soligiapatu@hotmail.com

⁶⁰ Mestranda em Ciências da Educação, rosangelalucena@hotmail.com

⁶¹ Mestranda em Ciências da Educação, gracinhacortez@hotmail.com

Diante um estudo detalhado sobre as três correntes pedagógicas sendo assim um subsídio importante para compreender a realidade educacional dos atuais, a luz de diversos autores como Libaneo, Gadote Paulo Freire dentre outros.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A Era Republicana no Brasil teve como início em 1889, com a Proclamação da República, pelo Marechal Deodoro da Fonseca, conhecida como República Velha (1889 – 1930). Até nossos dias o nosso país passou por importantes mudanças inclusive na educação e em especial, no período da Ditadura Militar. No intuito de entender a educação nos dias de hoje, iremos, detalhadamente, tentar conhecer as divisões dessa história, como República Velha, Era Vargas e Ditadura Militar.

2.1 República Velha

Em 1891 foi decretada a primeira constituição em um período marcado por governos ligados ao setor agrário, política do “café com leite”, e é nesse momento que tivemos maior movimentação em sentido de ideias para a educação como o direito de todos estudarem, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, no entanto, não passaram de ideias, que não foram cumpridas, até hoje se discutem, fazem-se planos, criam metas, porém não conseguem ter êxito, em sua plenitude. Surgiram também, nesse cenário, dois importantes movimentos: o entusiasmo e o otimismo.

O entusiasmo pela educação que divulgava o entendimento que os problemas do país seriam resolvidos com a presença de todos na escola, contudo, não deu ênfase a questão qualidade, só está matriculado seria o necessário, pois éramos um país pobre se industrializando que precisava dessa escola primária, ofertada a todas as classes, para exercer essas novas funções, acreditavam com isso, pagar a dívida da escravidão e diminuir a distância entre o povo e a elite. Marco mais importante deste movimento, foi caracterizar a educação como maior problema nacional, cuja solução, resolveria todos os outros.

Já o segundo movimento, Otimismo Pedagógico, mantinha o “entusiasmo” a convicção do poder da educação, contudo não com qualquer tipo de educação, destacava a importância da Nova Pedagogia na formação do novo homem, mesmo priorizando um ensino de qualidade não teve êxito, pois não tínhamos bons métodos, bons professores, as indústrias caminhavam independentes e a população nas ruas, eram mais preocupadas com o teor político do que a educação.



A partir desse movimento, surgiram três correntes pedagógicas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Libertadora e para uma maior compreensão, exortaremos com um certo detalhamento. Inicialmente, com a corrente tradicional que evidencia o papel do professor enquanto único detentor do conhecimento (Libâneo, 1994).

Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois produzi-la, seja através de interrogações do professor, seja através de provas. Para isso, é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita o registro do que transmite na memória. O aluno é assim, um receptor da matéria e a sua tarefa é decorá-la (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

O professor era o centro do saber, transmissor de todos os conhecimentos de forma expositiva, sequencial, fixa, enfatizando a repetição dos exercícios, caracterizando um método enciclopédico e memorista. Não esquecendo que os educadores eram prisioneiros de um currículo, não tendo flexibilidade de conteúdo ou método, a disciplina era rígida, o silêncio e a atenção eram essenciais ao aprender, pois o aluno era um mero recipiente, sendo o incentivo como até hoje a emulação.

Pensar em escrita espontânea em fase de alfabetização, não cabia esse método, pois a principal técnica era codificar e decodificar a escrita, numa sequência lógica da cartilha, ao pé da letra. Se você professor se identificou com algum aspecto dessa corrente, não se julgue incapaz ou pior educador, pois somos as nossas próprias experiências e nem podemos “rotular” o tradicional como um todo ruim, temos que nos policiar enquanto ser o centro do saber ou único que tem conhecimento, e o que sabemos é pronto e acabado, sem questionamentos, pois, na verdade, nunca estamos prontos e podemos aprender até o último dia de nossa existência, não temos como fugir das aulas expositivas, contudo, nosso aluno pode opinar, acrescentar, concordar ou discordar do assunto em debate, não podemos abrir mão da rigidez e do respeito em sala de aula, sem confundir autoridade com autoritarismo. Descartando o que é ruim e não convém a nossa sociedade e mantendo o que se faz necessário ainda em sala de aula.

De acordo com Gadote (2004), o pensamento pedagógico brasileiro, só começa a ter autonomia com o desenvolvimento das teorias da Escola Nova, até então, a pedagogia brasileira, somente reproduzia o pensamento religioso medieval. Justamente com a imigração do pensamento positivista e laico, vindo com estudantes brasileiros regressos da Europa, a educação brasileira começou a romper com o ensino tradicional de viés jesuítico. Libâneo (2013) mostrou que somente na década de 30, começou-se a estudar as concepções de organização escolar e dar um caráter mais científico à educação.



A Pedagogia Nova ou Renovada, Escolanovismo ou ainda, Escola Nova, acontece paralelamente à pedagogia tradicional, buscando mudanças urgentes, no rumo da educação, tendo como objetivo, a centralização do aluno onde o conhecimento deveria ser adaptado a realidade do alunado, rompe com as cópias de modelos, agora a criatividade é livre, respeitando e centrando na inspiração e na sensibilidade do indivíduo, contudo ao romper com os padrões estéticos e metodológicos do tradicional, surgiu uma postura não diretiva, na qual tudo era permitido, em nome da livre expressão, caindo no espontaneísmo, não sabendo os professores nivelar esses dois pesos, aconteceu um desvio real da proposta Escola Novo, sendo assim, um respaldo para compreender os erros da implantação do construtivismo em nossos dias.

A Escola Nova, mesmo que com boas ideias de uma sociedade mais justa e igualitária, sem divisões de classe, mais democrática que o tradicional, mesmo não resolvendo os problemas do nosso Brasil, exerceu uma influência positiva em nossas salas de aula, pois aprendemos a duros passos, a filtrar o que mais nos interessa.

Nessa corrente nos influencia até hoje com pensamentos como que devemos preparar o ser humano para questionar e resolver seus conflitos, compreendendo que a criança aprende agindo, experimentando e vivenciando, por meio do real e do concreto, onde a curiosidade amplia a oportunidade de aprender, sem esquecermos as contribuições da importância do jogo, do brincar, enriquecendo a personalidade no plano motor, afetivo e social.

Libâneo (1990) relatou que a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem como função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso supõe que o indivíduo precisa se habituar aos valores e normas vigentes por meio do desenvolvimento da cultura individual. Contudo, por causa da importância dada ao aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois mesmo a escola defendendo a ideia de igualdade, de oportunidades, não leva em conta as desigualdades de condições.

A Pedagogia Libertadora em nosso país sempre esteve mais voltada para o ensino de adultos. Trabalhando com temas sociais, base política, econômica, social, referenciando com os problemas do aluno no cotidiano, tentando resolvê-los. Tendo uma maior preocupação com o interesse e participação de quem aprende. Tem o professor a função de coordenar, organizar e atuar com o aluno nas atividades.



O principal defensor na luta por uma escola conscientizadora e o educador Paulo Freire que dá ênfase à problematização, a realidade, onde seu trabalho é voltado para a transformação radical da sociedade capitalista.

Não houve uma preocupação dessa tendência em consolidar uma proposta pedagógica explícita, sim uma didática aplicada, chamada “círculos da cultura”, sendo a metodologia: a participação, busca pela construção do conhecimento com temas geradores, extraídos da vida dos alunos, a avaliação é mútua e auto avaliativa.

A partir da influência dessa corrente, surgem os pensamentos como o de Paulo Freire (2001), pode-se articular que a metodologia do educador tem o campo da educação, um elo multidisciplinar, com as mais diversas disciplinas e com enfoques que pluralizam a leitura do mundo, emitem novos significados aos jogos de linguagem, cerceando a busca de harmonia no reduto escolar, conexão com representações de vida real, reciprocidade e harmonia ao lado de outras disciplinas que assolam o processo ensino-aprendizagem.

Contudo, o que descrevemos acima, mesmo com a presença de muitas ideias novas, pouco existiu de transformações na primeira república, pois o número de analfabetismo era altíssimo.

2.2 Proposta da Educação da Era Vargas

Dando continuidade a história da educação, iremos analisar as propostas de ensino do governo de Vargas, durante a 2ª República (1930 – 1937).

Getúlio Vargas governou o Brasil em duas fases, que representa a República (1930 – 1937) e a Terceira República (1937 – 1945), tendo como marco a concretização de projetos que expandem os direitos da classe trabalhadora, porém, na prática, favorecia direitos para a elite dominante.

Nesses dois períodos, vigoraram os projetos de reforma educacional, distinguindo o trabalho intelectual às classes favorecidas e o manual “ensino profissionalizante para os desfavorecidos”, e para atrair esses trabalhadores ao mercado de trabalho, propõe a defesa dos direitos trabalhista, tendo assim a educação como um recurso para isso, pois capacitavam os assalariados, ampliando cada vez mais os dois polos “Educação Intelectual e Manual”, legitimando as desigualdades sociais, fazendo da escola um canal para transformação de ideologias, engrandecendo o sistema capitalista, ocultando a verdadeira intenção que é manter o domínio econômico e financeiro a classe burguesa.



Dentre as reformas educacionais da Era Vargas, estão a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e do Comércio, a criação das leis trabalhistas e a criação do Ministério da Educação e da Saúde, tendo como uma das primeiras medidas adotadas após a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, foi uma série de decretos, chamados da Reforma Francisco Campo, como criação do Conselho Nacional de Educação, organização do Ensino Superior e Ensino Secundário, instituição do Ensino Religioso como disciplina e regularização do ensino comercial.

Como os livros de história, tentaram passar em todos os tempos, a ideologia que Vargas se preocupava com a classe trabalhadora, mas na prática as reformas não beneficiaram os menos favorecidos.

Foi nesse cenário que surge o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, destinado ao povo e ao governo direcionando a construção de um sistema de Ensino Nacional de Educação. Esse documento afirma ser dever do Estado tornar a educação obrigatória pública, gratuita e laica, critica o sistema dual, reivindica uma escola básica única.

Aparece em cena “A Nova Constituição” que pela primeira vez, a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, fixa as diretrizes da Educação Nacional, elabora o Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, foi criada a Universidade de São Paulo, sendo diplomados no Brasil, os primeiros Educadores licenciados para o ensino secundário.

Com o golpe do Estado de 1937, Getúlio Vargas implantou o Estado Novo, criação com a versão de combater as ideias comunistas; no entanto, sua única, finalidade era perpetuar Getúlio Vargas no poder, mas para a educação. O Estado Novo resultou em um retrocesso, o direito de todos a educação é esquecida, garantindo apenas para aqueles que demonstrassem insuficiência para se manter na escola particular, porém, o ensino profissional era uma das obrigações do Estado, já que a preocupação sempre foi a atuação no mercado de trabalho, conseqüentemente, ampliação do sistema capitalista.

No Estado Novo também foram adotadas mais medidas no Ministério da Educação e da Saúde como, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, SENAI, reforma da Legislação para o ensino secundário e a lei orgânica para o ensino comercial, atendendo assim, os desejos dos conservadores e da elite industrial. Ficando o ensino dividido em primário fundamental (de 7 a 12anos para crianças) e primário supletivo para jovens e adultos, contudo, essas mudanças só serviram mais uma vez para repassar a imagem de que o governo se preocupava



com o acesso em massa da educação, pois, na verdade, Vargas apenas defendeu e apoiou os interesses que sempre estiveram no poder, historicamente.

É com o fim dessa ditadura Vargas que conseguimos respirar em pouco a democracia com as provações da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) juntamente com os movimentos da educação popular, onde se deu ênfase o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos; sendo um movimento de avanço por pensar no direito de todos à Educação primária, gratuita e obrigatória na rede de ensino, uma maior ênfase a todos os níveis de ensino.

É na Quarta República que o ensino é estruturado em pré-primária, primária, ensino médio e ensino superior, eram inúmeros movimentos de educação popular, companhia de Educação de Adultos, o movimento de Educação de Base (MEB) e também o Programa Nacional de Alfabetização que apesar de curta duração obteve muito êxito, o qual o modelo segue a corrente que descrevemos neste texto, a libertadora, contudo com a entrada da ditadura militar no Brasil, o seu principal idealizador, Paulo Freire, foi preso, exilado, seu material didático queimado, proibido a divulgação do seu trabalho, mas foi no exílio que seu trabalho foi conhecido e respeitado fora do país.

2.3 Ditadura Militar, qual o legado para a educação?

No ano de 1967, inicia-se pelo golpe militar, a ditadura, militares no poder, caracterizados, historicamente, como época de repressão grave, com presença de torturas, desaparecimentos, mortes, suicídios, onde foi tirada a liberdade de pensar e falar, todos de modo geral, tiveram sua autonomia controlada e quem pensasse diferente do governo era severamente castigado, com isso, todos os seguimentos da sociedade foram atingidos, porém, iremos nos deter a educação.

Esse período deixou marcas profundas à educação, pois com a constituição de 1967 e aprovado duas alterações importantes na política educacional, como desobrigar a união e os estados com esse compromisso, investindo o mínimo possível alterando dispositivo previsto no LDB e a segunda mudança foi a abertura do ensino privado.

Mesmo que nesse período tenha tido um maior número de matrículas, pois tornou o ensino básico obrigatório, afastou-se do seu objetivo, pois não houve aumento de verbas, atingindo diretamente a estrutura da escola, as condições precária de funcionamento das repartições, muitos professores leigos com seus salários baixíssimos, reforçando assim, as



desigualdades educacionais, criando problemas que não conseguimos resolver até hoje, como evasão, repetência e desvalorização profissional.

Na ditadura não foram somente os alunos que foram atingidos, também os professores que eram sujeitos a cursos de formação ofertados pelo governo com duração mínima (dois anos e meio) para assim estivessem preparados para sala de aula, tendo assim uma diminuição notória do nível intelectual precarizando o atendimento do alunado, dando assim cada vez mais espaço para iniciativa privada, para os filhos da elite, sendo o traço marcante dessa disputa entre o público e o privado, na qual uns defendiam a predominância do setor privado e outros defendiam que essa área deveria ser de atuação exclusiva do poder público.

Na LDB, mesmo sendo reformada pela Lei 5.692/1971, criou os ensinos de 1º e 2º graus, a escola elementar obrigatória de 8 anos em duas etapas, primário e ginásio, implantou-se a estrutura organizacional, modelo em vigência até hoje, por garantir o comprimento de padrões nacionais relativos às diretrizes gerais.

Contudo, a educação nesse período, não somente tinha função de ensinar e sim estava dependente ao projeto de desenvolvimento econômico, a técnica era o principal elemento tendo a figura do diretor como autoridade, mas a precariedade de recursos dificultou o fortalecimento e sua abrangência, sendo necessário ainda, enfatizar o sistema de organização política e social, formados por técnicos com pensamento econômico que elaboravam os planejamentos educacionais, pois não era permitido aos professores elaborar seus planos, a eles eram dadas a missão de seguir o plano pronto e acabado, feito de cima para baixo, sem maiores restrições e é ironicamente criado, o PNA (Plano Nacional de Alfabetização) que afirma reduzir o índice de analfabetismo com a utilização do Método Paulo Freire desidealizado que é impossível de colocar em prática, entra em cena, o famoso MOBRAL que não surte efeito, pois os alunos desse programa aprendem apenas a grafar o próprio nome.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi acima apresentado, percebemos que mesmo a primeira república tenha sido rica em ideias educacionais, pouco se teve progresso, detectado pela elevada taxa de analfabetismo, os desfavorecidos mais pobres e leigos e como sempre, a elite dominando.

Mesmo que confirmemos a importância dos debates educacionais, promovidos pelos pensadores e estudiosos de cada corrente pedagógica, havendo significativas transformações, mas o ensino primário básico ainda foi deixado de lado.



Na Era Vargas, enfatizamos a discriminação dos indivíduos, provocando divisões do pensamento dos seguidores da Escola Nova, uns apoiando a ditadura do governo e outros afastando-se desses ideais que em sumo, representa um recuo nas conquistas educacionais da república anterior.

Já na Ditadura Militar, deixa no legado da educação brasileira um alto índice de evasão, repetência, deficiência de recursos materiais, crescente analfabetismo e professores mal remunerados, uma confusa ideia de gestão ainda presente em nossas escolas, como a centralização do poder e o que levamos de positivo desta era é, mesmo parecendo irônico este termo, é a organização do sistema de ensino, a conquista dos 200 dias letivos, a preocupação com a valorização e a qualidade de ensino, a existência do planejamento, porém feitas por terceiros.

Hoje, cabe a nós educadores, já com o direito conquistado de elaborar nos projetos, com o pensamento democrático, preocupando-se com a educação dos menos favorecidos, descentralizando, cada vez mais, o poder, conscientizando que nós fazemos a história e temos que fazer nossos alunos, parte dela e parar de contar história de burguês.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002. Capítulo 12: Brasil no século XX: o desafio da educação (Contexto histórico e Pedagogia da Educação – Primeira República).
- BOUTIN, Aldirmara Catarina Brito; SILVA, Karen Ruppel da. **As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual**. EDUCERE, ISSN 2176-1396, 2015.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2 ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2000. Capítulo 2: A Segunda República.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: edição Loyda, 1990.
- HILSDORF, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Lernig, 2005. Capítulo 6: As Outras Escolas da Primeira República.
- RIBEIRO, Maria Lúcia dos Santos. **História da Educação Brasileira – a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.



A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINQUEDOS, DIVERSÃO E APRENDIZAGEM

Ana Lúcia Oliveira de Lima⁶²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo verificar a contribuição da brinquedoteca na alfabetização na sala contribuindo de forma interativa e qualitativa para mediar o aprendizado da criança uma interação com ela mesma. Os objetivos dessa pesquisa se resumem em refletir sobre as contribuições da brinquedoteca na alfabetização de crianças, descobrir como é possível alfabetizar através do lúdico e como suas dimensões trazem mais significados para a aprendizagem. Para fundamentação teórica fez-se necessário buscar autores que tratam do assunto dessa pesquisa, tais como: Kishimoto, Piaget, Fantin, Vygotsky entre outros que irão contribuir para nossa pesquisa. Concluiu-se que um dos instrumentos que o professor pode utilizar para ser o mediador deste processo é o projeto, esta ferramenta pedagógica possibilita trabalhar com interdisciplinaridade, o que abre um leque de caminhos para o aprendizado do aluno e para o professor direcionar os conteúdos a serem ministrado. Onde as brincadeiras e brinquedoteca se encaixem perfeitamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincadeiras; Alfabetização; Brinquedoteca.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da relevância da brinquedoteca na educação infantil, de maneira que sua relevância e presença ativa no desenvolvimento infantil é notável e indispensável, na prática da educação infantil. Vygotsky (1984, p. 22) afirma que, “se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.” Quando uma criança brinca está transportando para este momento a vivência do aprendizado adquirido.

Possibilitando variadas maneiras de interagir na sala de aula, trazendo dinâmicas utilizadas nas brincadeiras e na brinquedoteca como meios de direcionar com mais naturalidade o conteúdo, os professores terão um leque maior de possibilidades para conduzir atividades que além de estimular o raciocínio e a curiosidade, possibilitarão aos alunos que exponham suas ideias sobre os assuntos apresentados em sala.

Destaca-se que não se trata, simplesmente, de dar jogo por jogo ou brincadeira por brincadeira, pois tornaria sem sentido e sem significado para o aluno. É importante caracterizar a intenção pedagógica mostrada pelo professor.

Por outro lado, percebe-se que o ensino nas escolas está sempre do mesmo jeito, ou seja: o professor explica no quadro, fala seus argumentos, dá trabalhos, direciona tarefa, trabalhos em folhas de papel pardo, desenhos, conversas, pinturas, para que o aluno adquira o conhecimento dado por ele.

⁶²Mestranda em Ciências da Educação; Pós-graduada em Educação Infantil (FIP); Pós-graduada em Inclusão (UNINTA) e-mail: analucia_olima@hotmail.com

No entanto, apesar de todo o esforço, esses recursos não propiciam o aprendizado, pois alguns precisam de mais conteúdo, mais atenção, mais outras coisas. É aí que entram a brinquedoteca, no sentido de criar novas possibilidades de aprendizagens para as crianças.

A partir dessas considerações iniciais, o objetivo é apresentar e discutir questões que justificam a presença da brinquedoteca na educação infantil, de forma interativa e qualitativa, para mediar o aprendizado do aluno no processo de alfabetização.

2. DEFINIÇÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Jogos são definidos por Lopes (2000) como uma forma de interação com meio. A autora afirma que “através do brincar a criança interage com o meio, conhecendo-o e manifestando sua criatividade, inteligência, habilidade e imaginação. Esses aspectos manifestos pela criança durante a brincadeira, além de ser necessário para um bom desenvolvimento, a conduz durante toda a vida. Sendo assim, a brincadeira deve ser vivenciada da melhor forma possível”.

Segundo Monteiro (1978, p. 1), “a criança, com seus jogos e brincadeiras, nos faz ver que dentre todas as atividades ela aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa discriminar ou desistir diante da primeira dificuldade”.

Os conceitos nos mostram que brincar e jogar possibilita às crianças experimentar vários tipos de vivências. Isso acontece desde cedo, pois quando o bebê nasce ele já começa a ter contato com a brincadeira, quando a mãe conversa com ele, brinca de esconde-esconde (o pezinho, onde está a mamãe...), com bichinhos de borracha, chocalhos, pegando a mãozinha para balançar, tocar, o aviãozinho na hora das refeições, carrinho (onde faz expressões faciais para ilustrar sua fala), na hora do banho, no dia a dia, em vários lugares.

Toda esta vivência do bebê faz com que os pequenos, desde cedo, aprendam através das brincadeiras, a se situar na vida, no cotidiano do qual ele agora faz parte. Comer, sentar, identificar as partes do seu corpo, provar alimentos e diferenciar gostos, pronunciar as primeiras palavras, conhecer e identificar seus parentes mais queridos são descobertas que ocorrem através das brincadeiras e jogos interativos entre os pequenos e sua família, os quais podem e devem continuar, também, no cotidiano escolar.



3. BRINQUEDOTECA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo Vygotsky (1984, p. 117)

Durante seu processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas. Inicialmente usaram em relação a ela. Isso ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio no sistema de comportamento social, refratados através de seu ambiente humano, que a auxilia a entender seus objetivos.

Cada vez mais reconhecidas como fonte de benefícios para as crianças, as brincadeiras e jogos vem recebendo a valorização de pais e educadores. Algumas escolas já estão incluindo nos seus projetos as atividades lúdicas, que auxiliam o professor a dar uma aula mais interativa e dinâmica, onde o aluno além brincar e jogar, está assimilando conteúdos, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, coordenação motora, afetividade, interação social, raciocínio, sagacidade, agilidade.

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 1993, p. 83).

Mas precisamos ver se realmente os jogos e brincadeiras estão realmente fazendo parte dos projetos políticos e pedagógicos (PPP) das escolas. Já foi falado neste artigo que o professor que se utiliza deste recurso tende a proporcionar experiências mais significativas para seus alunos.

Não precisamos ir muito longe, nas faculdades de pedagogia, o tema dos jogos e brincadeiras é apresentado de maneira superficial aos novos professores. As matérias pedagógicas deveriam dar mais ênfase sobre como as brincadeiras e os jogos podem tornar o cotidiano escolar das crianças mais interativo e diversificado quanto à maneira de ministrar os conteúdos estabelecidos pelo PPP?

Por outro lado, a falta de informação ou capacitação é fator divergente neste caso, pois cabe também aos professores estarem buscando sempre novas teorias, técnicas, autores, que contribuam para seu aperfeiçoamento pedagógico e escolar.

Como mostra o texto de Fantin (2000, p. 81):

Recentemente, houve uma tendência muito grande da pré-escola brasileira de trabalhar com crianças através da utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização com fim em si mesmo, descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças. Assim, a maioria das escolas apropria-se da atividade lúdica da



criança restringindo-a a exercícios preparatórios de discriminação através do uso de brinquedos.

Tais práticas pedagógicas apoiam-se em materiais lúdicos e brinquedos, considerando-os como atividades infantis por excelência capazes de ensinar às crianças os conteúdos programáticos estabelecidos.

Cabe ao professor tomar o cuidado de não ser o detentor do controle sobre a brincadeira e o jogo que ele proporciona aos alunos. Ele é apenas o mediador, o facilitador desta atividade interativa com seu aluno.

O que se vê com frequência é muitos tipos prontos de guias práticos de brincadeiras e jogos para o professor utilizar em sala. Ele, de fato, se utiliza deles, mas esquecem de que muitas brincadeiras e jogos do passado e das crianças podem contribuir e muito para o aprendizado em sala de aula. Projetos muitos interessantes podem ser desenvolvidos.

Kishimoto (2000, p.18)

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representação é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que no cotidiano, a natureza e as construções humanas [...] pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Mostrar a importância de considerar o que a criança tem a oferecer. Ela deve ser ouvida com interesse pelo professor e considerada na hora da escolha da brincadeira ou jogo, mas sem fugir do objetivo a se cumprir, pois cabe ao professor direcionar este momento de aprendizagem.

Essa nova tendência, se é que podemos chamar assim, está tornando a aprendizagem dos alunos em sala, muito mais interativa. Isso vem acontecendo muito mais na educação infantil, onde o lúdico está mais presente e os professores tem que trabalhar de forma mais lúdica, pois percebem que os conteúdos programados são melhor absorvidos pelos pequenos e que a criança brinca e aprende de forma mais prazerosa. Um exemplo disto é a apresentação dos números, que se dá de várias formas, através de histórias, quebra-cabeça, boliche, amarelinha, dominó, entre outros. E este conteúdo é bem assimilado por nossos pequenos. Trabalhar o nome, com bingo das letras, montarem equipes para agrupar os que começam com a letra que o professor indicar, jogar futebol das letras, jogo do advinha, memória, enfim uma infinidade de possibilidade para trabalhar os conteúdos propostos pelos programas curriculares.



Estudos e pesquisas (GUSSO; SCHUARTZ, 2005) têm comprovado a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social.

Atividade lúdica é toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem a pratica. São lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento (DALLABONA; MENDES, 2012).

A criança, no decorrer de seu desenvolvimento, vai se expressando, assimilando conhecimentos e construindo a sua realidade, ao praticar atividades lúdicas. Nestes mesmos momentos, se dá o espelhamento de suas experiências, alterando a sua realidade, de acordo com seus gostos e interesses.

Na Educação Infantil, podemos verificar a influência positiva das atividades lúdicas através de um ambiente acolhedor, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o desenvolvimento e crescimento das crianças (DALLABONA; MENDES, 2012).

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, socioafetiva e intelectual. É nessa fase que se deve adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas na escola, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências (DALLABONA; MENDES, 2012).

Todas as instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, devem promover o seu desenvolvimento integral, ampliando suas experiências e conhecimentos, de forma a estimular o interesse pela dinâmica da vida social e contribuir para que sua integração e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. As instituições infantis precisam ser acolhedoras, atraentes, estimuladoras, acessíveis às crianças e ainda oferecer condições de atendimento às famílias, possibilitando a realização de ações socioeducativa (DALLABONA; MENDES, 2012).

As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada. Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer. Na educação infantil, por meio das atividades lúdicas a criança brinca,



joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. As atividades lúdicas podem ser consideradas, tarefas do dia-a-dia na educação infantil.

Segundo Schwartz (2002), a criança é automotiva dá para qualquer prática, principalmente a lúdica, sendo que tendem a notar a importância de atividades para o seu desenvolvimento, assim sendo, favorece a procura pelo retorno e pela manutenção de determinadas atividades.

Sendo assim, toda a atividade lúdica pode ser aplicada em diversas faixas etárias, mas pode sofrer intervenção em sua metodologia de aplicação, na organização e no decorrer de suas estratégias, de acordo com as necessidades de cada faixa etária. As atividades lúdicas têm capacidade sobre a criança de gerar desenvolvimento de várias habilidades, proporcionando a criança divertimento, prazer, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorrealização.

Dessa maneira, o educador deverá propiciar a exploração da curiosidade infantil, incentivando o desenvolvimento da criatividade, das diferentes formas de linguagem, do senso crítico e de progressiva autonomia. Como também ser ativo quanto às crianças, criativo e interessado em ajudá-las a crescerem e serem felizes, fazendo das atividades lúdicas na educação Infantil excelentes instrumentos facilitadores do ensino-aprendizagem.

4. DESENVOLVIMENTO DO JOGO NA EDUCAÇÃO

O jogo tem uma motivação importante e fundamental no desenvolvimento infantil. Na verdade, ler pode ser considerada uma das principais atividades da criança, aquela na qual ocorrem importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico e dentro do qual preparam-se caminhos de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento. Através da motivação, o jogo permite que a criança reestruture sua forma de pensar e interagir com a realidade.

Nas situações de jogo, as crianças podem colocar-se em desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses a fim de compreender problemas. O jogo adquiriu uma forma de atividade quantitativamente diferente, na qual o desenvolvimento mental da criança é regulado pelo controle da sua relação com a realidade e pelo controle de sua atividade principal.

O jogo pode configurar-se numa situação de aprendizagem infantil em que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos devido à possibilidade de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regra de convivência.



O jogo como fato social é resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. É uma produção sociocultural em que a criança interage com elementos que encontra no meio.

Em diferentes práticas pedagógicas observa-se que o uso do jogo na instituição de educação se fundamenta nos estudos realizados por Vygotsky (1984) e Elkonin (1980). Houve aprofundamento dos estudos relativos ao desenvolvimento do jogo infantil e a sua utilização na prática pedagógica.

Para Vygotsky (1984, p.117)

No jogo as coisas perdem sua força determinante. A criança vê uma, coisa, mas atua prescindindo do que vê. Em outras palavras: existe, uma independência entre o atuar e o que a criança percebe. A ação, em uma situação imaginária ensina a criança a guiar sua conduta, não somente através da percepção imediata dos objetos ou situação que lhe afeta de modo imediato, mas também pelo significado desta situação.

Na brincadeira da criança a situação imaginária é evidente; as regras organizam as ações, mas não aparece explicitamente, estão ocultas. Com a evolução da brincadeira, no jogo das regras a situação se inverte; as regras são evidentes e o que está oculto são elementos de ilusão que o jogo envolve. A regra torna-se um desejo, pois,

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-se a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício; ao seu papel do jogo e suas regras. Dessa maneira as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisição que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e realidade. (VYGOTSKY, 1984, p.114).

Resumindo as várias teses sobre a psicologia do jogo infantil, Elkonin (1980) avançou a origem histórica do jogo de papéis é de origem social; explicou as relações em que o jogo apareceu na ontogênese e que o jogo de maneira espontânea, senão devido à educação esclareceu que o jogo infantil influi no âmbito das atividades e relações humanas que são também de conteúdo fundamental, pois o jogo é uma forma de orientar as motivações da atividade humana e que as reações reais que as crianças estabelecem no jogo e praticam em suas ações coletivas revelam funções no jogo no desenvolvimento psíquico da criança.

Através do jogo a criança expressa sua curiosidade, seu desejo de criar, de ser aceita e protegida, de unir-se a conviver com os outros.

4.1 O OLHAR DO PROFESSOR NOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Dar aula não é simplesmente passar conteúdos, mas também possibilitar ao educando se auto educar, despertar a consciência e responsabilidade sobre suas atitudes no dia-a-dia.



Para John Dewey, “educação não é algo que deva ser inculcado de fora, mas consiste no desenvolvimento de dons que todo o ser humano traz consigo ao nascer”.

Pois é ao nascer que recebemos nossos primeiros ensinamentos, e já com brincadeiras aprendemos a conhecer nosso corpo, a chamar papai e mamãe, a pedir comida, a conhecer os animais, a falar o nome das pessoas queridas, enfim uma infinidade de elementos para a construção de uma aprendizagem para toda a vida.

Segundo Vygotsky, no processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que as outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Isso ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento, social, refratado através de seu ambiente humano, que o auxilia a atender seus objetivos. (Oliveira,1994).

O professor, por meio do jogo, potencializa as situações de aprendizado, pois a brincadeira tem função lúdica e educativa, incluindo a imaginação, a intencionalidade, as construções mentais, manipulação de objetos, o desenvolvimento de ações sensório-motoras, as interações sociais, a habilidade, a criatividade, propiciando a exploração e a construção do conhecimento.

Portanto o jogo e a brincadeira devem fazer parte da aprendizagem, de maneira que seja orientado planejado e usado com frequência. O professor tem a tarefa de incluir o jogo na praticas educativas de forma que tenha uma intencionalidade sem deixar de lado o prazer de brincar. O jogo desenvolve a moral, através dele a criança passa ver o outro ensina a ganhar e a perder e a ter disciplina.

É importante reafirmar que o brinquedo, a brincadeira e o jogo possuem relevância para a vida das crianças, devendo ser utilizados como recursos pedagógicos.

Atualmente, o âmbito educacional é ventilado por novas perspectivas, novas necessidades, novas correntes e o professor de hoje não pode limitar-se à aplicação de fórmulas prontas, visto que essa prática é uma metodologia da educação tradicional. Não se permite mais essa limitação no processo educativo, uma vez que o papel da escola e a finalidade da educação é a formação integral do aluno.

Referenciar.

Os conceitos estudados a respeito do aprimoramento dos processos cognitivos em sala de aula demonstram o quão é importante à figura do professor para tornar-se um fato real à educação de qualidade. O professor possui uma vantagem em relação à observação da sociedade e do ser humano de um modo geral, o que influenciará absolutamente a prática



pedagógica que será adotada, atingindo diretamente o nível da qualidade da educação dos alunos.

Nesse sentido, Antunes (2001) diz que a forma de atuação do professor pode torná-lo um poderoso incentivador de circunstâncias que permitam aos então educandos condições de crescimento e aprimoramento pessoal e profissional.

Entretanto, posturas indevidas, provenientes do professor, poderão ser um empecilho ao progresso do aluno. Nesse âmbito, afirma Delors (1996) apud Dourado, Oliveira e Santos (2007) que a “qualidade do professor” é fruto de várias diretrizes, como o engajamento, sua permanente formação pedagógica, o controle, o gerenciamento, a influência de fatores externos na escola, a competência no ensino e a persistência por alcançar boas condições laborais

Assim sendo, a competência do professor concorre para uma educação de boa qualidade, visto que ele é o fator de maior relevância no concernente à educação e ensino. Carvalho e Diogo (1999) afirmam que, considerando-se que o sistema educacional se caracterize por ser centralizado, o professor não seria um simples partícipe, um mero cliente; é sim um apaziguador, um conciliador de práticas educacionais, decidindo o que deve ser disposto ao aluno.

A instabilidade da época contemporânea torna imprescindível o ato de planejar em sala de aula; neste âmbito, segundo Arends (1995), constituir um plano de ensino é essencial, visto que é tal plano que diz como se dará o ensino. Ao passo que, acerca de um bom plano, diz Saraiva (1999) que o aluno deve ser respeitado com indivíduo, assim como implemente o aprendizado de forma sequenciada.

Arends (1995), entretanto, esclarece que é necessário atentar para fatos negativos que podem decorrer de um planejamento:

A planificação pode aumentar a motivação do estudante, ajudá-lo a centrar-se na aprendizagem e eliminar os problemas de gestão da sala de aula. A planificação pode também apresentar aspectos negativos não previstos; pode por exemplo, limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos (ARENDS, 1995, apud CARVALHO; DIOGO, 1999, p.31).

Diante das afirmativas dos autores retromencionados, é possível e correto afirmar que a satisfação dos objetivos pedagógicos dos planos de ensino depende de uma boa execução do plano de ensino a cada aula, de forma constantemente cotidiana, pois assim o professor estará propício para prestar a transmissão educativa de forma qualitativa.



Considera-se que a prática docente consiste no desenvolvimento de atividades cognitivas e de diversas virtudes, provenientes da interação entre o professor e aluno. Assim sendo, é relevante afirmar que as práticas aplicadas pelos educadores são de imperiosa relevância para o aprimoramento do que refere-se à posição questionadora do educando, o qual buscará meios de elaboração de conceitos, os quais são provenientes dos conhecimentos adquiridos devido às atividades do professor, de maneira que a aludida interatividade leva ao aluno a elaboração de correlações de temas analisados no ambiente escolar e fatos que o aluno vislumbra em seu cotidiano (OLIVEIRA et al., 2013).

Portanto, segundo os PCNs, os alunos enfrentam dificuldades de aprendizado devido a limitações na alfabetização e, conseqüentemente, nas séries posteriores; assim sendo, não conseguem deter o devido conhecimento para a correta utilização da linguagem. Essencialmente, tal processo se dá devido ao fato de o docente não considerar a carência de conhecimento do aluno, que enseja um processo de retrabalho no que diz respeito ao nível estrutural e de interpretação da língua. Desta feita:

[...] as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio (BRASIL, p. 20, 1997).

Através do plano de aula, é oportunizado ao professor ordenar suas ideias, considerando a realidade social e cognitiva de seus alunos, não podendo desconsiderar que tal mecanismo deve ser regulado de acordo com o projeto político pedagógico da escola na qual encontra-se contido.

A Base Nacional Comum, preparação para o prosseguimento dos estudos, deve caminhar no sentido da construção de competências, não do acúmulo de esquemas pré-estabelecidos. Esta traz a preparação para o trabalho (buscando, gerando informação e usando para solucionar problemas), apontando que não há solução tecnológica sem base científica. Destina-se a formação geral, assegurando o perfil de saída do educando, caracterizando a Educação Básica (BRASIL, 2000. p.16).

De acordo com Bonatto et al. (2012), a interdisciplinaridade consiste em uma proposta de integração entre determinadas áreas da educação, com vistas a propiciar a interação entre docentes e discentes. A interdisciplinaridade não pretende criar novas disciplinas, contudo visa unir saberes, utilizar conhecimentos de várias disciplinas a fim de resolver questões (BONATTO et al., 2012), de maneira que os conteúdos, com a proposta da reforma, passam a se relacionar mais a vida social, proporcionando ao aluno fugir do senso comum, capacitando sua inserção e intervenção na realidade.



A proposta aplica a flexibilidade regional, com a parte diversificada do currículo. Desenvolve-se a Base Nacional Comum, que consiste em um documento que almeja a reorganização do currículo mínimo para as escolas de educação básica brasileiras, considerando o ponto de vista sociocultural. Seu objetivo é preparação para o trabalho e o aprofundamento de uma matéria sob as disciplinas; uma diversificação de experiências escolares para enriquecer o currículo.

Dentro de uma visão construtivista, Barbosa da Silva e Silva Neto (2013), lastreados por Zabala (1998), na obra “A prática educativa” aborda o Currículo inerente à prática, obviamente, três dimensões elementares: a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal.

4.2 COMO DIRECIONAR OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO

Cada vez mais se busca novas maneiras de direcionar a aprendizagem das crianças. Vários educadores vêm nos mostrando como o jogo e a brincadeira de forma muito ampla, vem sendo um meio facilitador na aprendizagem dos conteúdos.

Segundo Alves (2003, p. 31), “os brinquedos dão prazer. Os brinquedos fazem pensar.”

Vejamos como os jogos e o brincar possa ao mesmo tempo em que alegre, ele pode auxiliar no processo de ensino na sala de aula.

O jogo de memória, que é um dos mais requisitados pelos pequenos, por conter seus personagens preferidos. Pode-se modificar este jogo para que ele tenha também a finalidade de ser um meio facilitador do entendimento do conteúdo. Foi adaptado os desenhos, por letras do alfabeto, onde as crianças têm que unir as peças iguais, pode-se colocar letras em algumas peças e em outras, colocar palavras, onde se associa letra com palavra inicial. Outra brincadeira que pode ser utilizada, a amarelinha, a qual por intermédio da professora, se as crianças ainda não sabem escrever, nomear cada vez que pular na letra ou número indicado, ou toda vez que parar na letra do seu nome, bater uma palma.

Claro que se pode ampliar para os alunos de ensino fundamental, onde o bingo é um jogo popular entre eles. Pode ter o bingo de palavras, bingo de nomes, bingo de frase, família do b, f, k, caça ao tesouro, vamos conhecer o planeta terra, quantidades de planetas, órbitas (onde entra a interdisciplinaridade), através da matemática.

Sem contar que o jogo estimula sim a coordenação motora, se sabe que quando a criança está ali, pulando dentro do círculo (brincadeira da dança da vassoura), ela está

trabalhando o equilíbrio, noção de espaço, seus movimentos, entre outros, levarem um pneu pelo pátio, ou quadra, está brincadeira trabalha a motricidade fina e exige o movimento do molinete (aquele girar de punho do pescador que fisgou um peixe).

Nota-se que, este mundo das brincadeiras e jogos, possibilita as crianças e professores um imenso caminho de possibilidades, estratégias, para dinamizar os trabalhos pedagógicos e direcionar de forma mais interativa o processo de ensino aprendizagem das crianças.

5. ASPECTOS DA BRINQUEDOTECA

Ao término dos anos de 1990, aflorou a definição de Objetos de Aprendizagem (OA), sendo ininterrupta sua expansão para fins educacionais. Tal termo designa os materiais, de natureza didática, projetados para respaldar a aprendizagem e o ensino, sendo diversas as definições apresentadas para os concernidos objetos. Neste contexto, tem-se os blocos de Lego, com vistas a promover a associação de combinações de utilizações diversas de determinado OA, segundo as demandas do indivíduo que se encontra em processo de aprendizagem.

Assim, tem-se que os OA podem ser empregados através de combinações diversas, permitindo-se a disponibilização de unidades de aprendizagem que possibilitem a diversificação de acordo com as demandas do educando.

Segundo Wiley (2002), os objetos de aprendizagem consistem em uma nova maneira de promover-se a instrução, com base em computadores desenvolvidos sobre padrões de orientação e objetos da ciência da computação, tornando possível que os projetistas instrucionais elaborem compostos de instrução reutilizáveis em cenários diversos do ensino e da aprendizagem.

A construção e o projeto de OA necessitam de um emprego demasiadamente amplo de propriedades multidisciplinares, sendo necessário um cuidadoso planejamento, com metodologia recrudescida, com vistas a construir-se o OA. Demanda-se o conhecimento da temática a qual almeja-se abordar, a determinação da temática pedagógica que lastreará a sua criação e o seu emprego, faz-se necessário ter habilidades para a utilização de mecanismos autorais para a elaboração do OA e, por fim, é necessária a implementação coerente dos princípios do projeto educacional.

Geralmente, os educandos não possuem habilidades para promover a ordenação de planejamentos de resolução de problemas, procedimentos de cálculo mental, concentração e atenção, de maneira que a utilização dos OA promovem a utilização e o desenvolvimento da



dedução, observação, tentativa e raciocínio lógico, ocorrendo a intensificação da atenção dos educadores, trazendo prejuízos para a transposição do conteúdo programático.

Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar a relevância dos Objetos de Aprendizagem para o lúdico, na educação infantil. Os objetivos específicos são apresentar a importância do lúdico na educação infantil, discorrer a respeito da teoria do brinquedo, segundo Piaget, apresentar a relevância da utilização dos Objetos de Aprendizagem na brinquedoteca.

Os Objetos de Aprendizagem (OA) são caracterizados como recursos capazes de promover a facilitação da compreensão dos conceitos lógicos, matemáticos etc, com grande relevância na educação infantil. Tem-se que o OA reutilizável é aquele que é empregado em contextos diversos, possibilitando que a criança realice as atividades apresentadas e seja possível avaliar-se a aquisição de determinado conteúdo, considerando-se a ação catalisadora do OA para a educação, sendo possível realizar diversas atividades, reutilizando-se o mesmo objeto MATHIAS et al. (2009).

Em sua pesquisa, Lacerda (2013) promoveu a implementação do Lego, na versão com mil peças, em uma sala de ensino infantil, contendo 18 educandos. Os alunos, gradualmente, começaram a montar objetos com o aludido conjunto de Objetos de Aprendizagem. As estruturas formadas surgiam, de forma que os alunos começaram a compará-las, suscitando a curiosidade dos indivíduos e promovendo a prática criativa. Ao fim, os alunos construíram casas, prédios, bonecos, carros etc, assim como objetos aleatórios. O interesse despertado pelo Lego foi determinante para não haver problemas em relação ao respeito às regras, enfatizando-se a curiosidade dos educandos quando da utilização dos referidos brinquedos.

Compreende-se que é necessário, para empregar-se o Lego, determinar os parâmetros espaciais que serão designados para os grupos de crianças.

De acordo com Francheschini e Gonçalves (2010), a metodologia Lego desenvolveu-se em quatro etapas, abrangendo o professor e os alunos, quais sejam: 1) contextualização com determinado tema; b) desenvolvimento da montagem; c) análise (apresentada pelos alunos); d) continuação (resolução de determinada situação-problema determinada pela atividade).

Com vistas a atender a demanda educacional brasileira, a MCassab, organização responsável pela distribuição dos kits Lego e Lego Education, apresentou ao mercado as linhas de robótica Lego Education e Mindstorms, visando a promoção da expansão do produto,



com ênfase na educação básica, de forma que das 200 mil instituições de ensino básico existentes no Brasil, a empresa encontra-se presente em, aproximadamente, 4 mil escolas (THOMÉ, 2017).

A montagem dos kits de Lego se dá de acordo com as características da instituição de ensino (segmentos, porte e quantidade de educandos), com investimentos variáveis, podendo atingir até 200 mil reais. No âmbito da educação básica, há 20 tipos de kits de Lego Education, aplicáveis entre crianças com idades entre três e cinco anos, tornando possível o desenvolvimento social, emocional, da coordenação motora e da socialização, com grande respaldo para o desenvolvimento da linguagem e da representação (THOMÉ, 2017).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se como fator de grande interesse a inserção do uso do Lego na brinquedoteca, tendo em vista que tal ambiente trata-se de um local destinado à prática do brincar, sendo essencial para o desenvolvimento da criança nos âmbitos escolar e social, consistindo em um parâmetro de aprendizagem não contemplado pela sala de aula, “o que justifica a implementação de brinquedotecas não apenas no ambiente escolar, mas também em hospitais e casas de apoio” (SOUSA, 2012).

Neste sentido, é necessário que a brinquedoteca seja usada para o desenvolvimento da criança por vias de jogos, brincadeiras, estímulos motores, raciocínio lógico e oficinas, visando-se à promoção do aprimoramento físico, social, psicológico e mental das crianças; todavia, ressalta-se que não devem ocorrer procedimentos indutivos ou colaborativos, visto que haverá maior contribuição da criança quando esta torna-se relaxada e brinca espontaneamente.

As brinquedotecas são importantes no que diz respeito à disponibilização de um ambiente de prazer e harmonia para as crianças, devendo tal espaço ser utilizado em favorecimento das brincadeiras, estimulando-se a livre manifestação e o desempenho das habilidades do indivíduo.

Segundo Carvalho (2011), as brinquedotecas são tidas tais quais espaços de diversão cultural e social, sendo responsáveis por transmitir a cultura das crianças e impulsionar a elaboração de representações comuns da fase infantil, a integração e a socialização.

A adequação do espaço físico é de grande relevância para a brinquedoteca, sendo importante considerar as particularidades do desenvolvimento infantil. Assim, as brincadeiras e os jogos deverão estar ao alcance das crianças, visando-se ao estímulo destas à

brincadeira. Ressalta-se que é possível existir uma brinquedoteca sem brinquedos, contanto que surjam estímulos diversos.

De acordo com Sousa (2012), há os seguintes tipos de brinquedotecas:

Brinquedoteca circulante é uma espécie de carrinho que circula por todos os espaços da instituição, seja escola, hospital etc. Permite que todos tenham acesso a brinquedoteca personalizada. Brinquedoteca adoleteca é um acervo que está voltado para interesses de adolescentes e adultos, pois possui um nível mais avançado, no que tange a jogos de regras, desafios cognitivos e motores, possuindo acessórios e propostas para pinturas, desenhos, musicalização e demais recursos expressivos. Brinquedoteca reabilitacional é um acervo de suporte as várias necessidades, caracterizando-se pelo apoio a estimulação psicomotora, a estimulação sensorial, ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Brinquedoteca hospitalar é um espaço preparado para atender os diversos contextos e situações hospitalares, como: leitos; salas de recreação; UTI's; pronto atendimento. Brinquedoteca escolar é o tipo que já foi mais mencionada durante o trabalho; serve de apoio para o desenvolvimento de raciocínio lógico matemático, apoio para a alfabetização, leitura e escrita, desenvolvimento de noções e conceitos do mundo físico e conhecimentos gerais (SOUSA, 2012, p.23).

Demonstra-se, assim, a importância da brinquedoteca e, conseqüentemente, do lúdico para o desenvolvimento da criança. A brinquedoteca consiste em um instrumento auxiliar à aprendizagem, haja vista que estimula a compreensão das brincadeiras e dos jogos, ensinando e inserindo a criança nos atributos necessários ao seu desenvolvimento intelectual e social.

O uso da brinquedoteca promove ao ambiente escolar uma harmonia entre o fazer pedagógico e a aprendizagem infantil, pois organiza o processo de ensino e aprendizagem em uma rotina mais prazerosa, proveitosa e significativa para a criança.

Constatou-se que brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver. Concluiu-se que o Lego é uma ferramenta de grande relevância no desenvolvimento infantil, com ênfase para o raciocínio lógico, linguístico e matemático, sendo necessário que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos por meio da brincadeira e do jogo, a fim de que estes possam ser reelaborados de forma rica e prazerosa.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre a Educação**. São Paulo: 2003.

ALFABETIZAÇÃO. Disponível em: <<http://www.estensivo.ufisc.br/20071/alfabetizacao-jogos-pedagogicos.pbf> 01e 02>. Acesso em ago. 2010.

ELKONIN, D. B. **Psicologia del juego**. Madri: Pablo Del rio, 1980.



FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

HARTMANN, W. **Brinquedos e jogos nas escolas do ensino básico na Áustria**. In: Neto, Carlos (Ed.). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Universidade Técnica de Lisboa: Edições FMH.(p.10-22),1997.

KISHMOTO, Tizuko morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LOPES. 2000.

LUDICIDADE. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd119/a-ludicidade-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-crianca-na-escola.htm>>. Acesso em ago.2010.

MONTETEIRO, R.F. **Jogos dramáticos**. São Paulo: McGraw-hill do Brasil, 1978.

PIAGET. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/pedagogia/Jean-piaget>>. Acesso em 1976.

PEDAGOGIA. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/pedagogia/jean-piaget>>. Acesso em ago. 2010.

REVISTA. Texto palavras e imagens: Como o professor pode trabalhar com a linguagem e o imaginário. **Revista do Professor**. Porto Alegre, 22 (85): 7-9 jan./mar.2006.

SALVADOR, C.C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto alegre: Artmed, 1994.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Disciplinas curriculares. Florianópolis: Cogen, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1984.

WAJSKOP, G. abramowig. A. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: moderna, 1995.



APRENDIZAGEM: CONCEITUAÇÃO E DESAFIOS

Emílio Bezerra da Silva⁶³

Gildemberg Severino dos Santos⁶⁴

Glayne Ramos de Oliveira⁶⁵

RESUMO: O presente artigo destaca os caminhos e estratégias para a aprendizagem, ou seja, o desafio de estimular o aprendizado, através do acesso à informação e no papel do professor. O desafio da aprendizagem requer reflexão, informação, conhecimento como base para a construção de conceitos, renovação para que todos possam utilizar e partilhar, compreender de forma significativa os desafios que a aprendizagem exige. Avaliar bem é fundamental no processo educacional, pois faz parte do cotidiano, seja através de estudos informais no qual define na tomada de decisões. Aliás o aprender envolve um processo amplo de coleta de informações, de transformações, quem aprende se modifica, não existe uma aprendizagem verdadeiramente significativa sem ação, sem o fazer. O conhecimento prévio tem como objetivo discutir, refletir sobre o desafio uma vez que o ser humano aprende interagindo um com outro.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Prática pedagógica; Papel do professor.

1. INTRODUÇÃO

O desafio para o processo de uma aprendizagem eficaz depende de inúmeros fatores que discutem a teoria da aprendizagem, dentre eles: o talento do professor, perspectivas futuras, capacidades e potencialidades do aluno, tanto a parte mental e afetiva. A aprendizagem não pode ser apenas considerada somente um processo de memorização, mas sim um deve ser dinâmico envolvendo o aprendiz com participação total e global do indivíduo.

Portanto a aprendizagem é vista como um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de atuação física e mental. O aprendizado adquirido pelo indivíduo é intransferível para outro e a maneira de aprender e o próprio ritmo da aprendizagem variam de indivíduo para indivíduo. É um processo que vem gradativamente, porque cada elemento novo incorporado acresce elementos novos às experiências anteriores.

O desafio da escola é estimular, trabalhar um ambiente em que o professor num conceito interdisciplinar possa agir como um facilitador para as relações interativas, já que o professor é responsável pela construção, aperfeiçoamento, conhecimento este coloca a educação neste milênio alicerces de uma nova sociedade globalizada que apoiam as inovações.

⁶³ Graduação: licenciatura em ciências na UEPB. E-mail: e_b_g_r_@hotmail.com

⁶⁴ Mestrando em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação; especialista em Geopolítica pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP – Patos/PB. E-mail: professorgildemberg@gmail.com.

⁶⁵ Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação; especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Vale do Jaguaribe/ Polo Caicó/RN, E-mail: glayneramos@yahoo.com.br.

O conhecimento aponta para as múltiplas teorias da aprendizagem que auxiliam no trabalho do professor e cada teoria pode oferecer inúmeras abordagens necessárias que trará melhores resultados, contribuições pertinentes a prática educativa.

O papel do professor não é só passar o conhecimento, ou instruir que envolve toda relação do ensinar e do aprender. O educar que engloba o processo de formação do aluno e traz para si a responsabilidade de ensinar apenas fatos e conceitos, mas normas, procedimentos, atitudes, valores já que tudo isso faz parte da formação humana.

Também, o desafio é reinventar, fazer caminhos para uma nova postura diante das transformações evolutivas da educação, há a necessidade de criar, mudar nessa era atual. Acontece que a aceleração das mudanças trouxe novos conceitos de aprendizagem tornando mais dinâmico o aprender. O modelo de aprendizagem atual não é mais o modelo tradicional, significa que o aluno passa a reunir condições de discutir formando uma cadeia de raciocínios através da argumentação.

Para vencer os desafios é promover a aprendizagem com criatividade, senso crítico, ou seja, é o profissional vencer barreiras para uma efetiva aprendizagem significativa, é preciso enxergar novos caminhos e potencialidades tornando um verdadeiro agente de mudanças em prol de um melhor ensino-aprendizagem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de aprendizagem

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. E pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar, Alves (2007).

Na visão de Barros, Pereira e Goes (2008), a aprendizagem é um mecanismo de aquisição de conhecimentos que são incorporados aos esquemas e estruturas intelectuais que o indivíduo dispõe em um determinado momento. Trata-se de um processo contínuo que começa pela convivência familiar, pelas culturas, tradições e vai aperfeiçoando-se no ambiente escolar e na vida social de um indivíduo, sendo assim um processo que valoriza as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento e tem como objetivo a elevação da



experiência, formação, raciocínio e observação. Essa ação pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem.

Segundo Weisz (2006), quando um professor pensa que ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, pode-se acreditar que, ao final dele, só existam duas alternativas: o aluno aprendeu, ou não aprendeu. Diferente disso, se ele vê a aprendizagem como uma reconstrução que o aprendiz tem de fazer dos seus esquemas interpretativos e entende que esse processo é um pouco mais complexo do que o simples “aprendeu ou não aprendeu”, algumas questões precisam ser consideradas.

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola. Vygotsky (1984, p.87).

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem manifestar dificuldade em identificar e explorar imagens, tendo dificuldade na identificação de semelhanças entre imagens e em descrevê-las, bem como na resolução de problemas, onde a estratégia, o raciocínio dedutivo e indutivo, a seleção e organização de dados são importantes para encontrar soluções (Fonseca, 1984). Com um raciocínio desorganizado e sem inferências, estas crianças podem ter também dificuldade em sistematizar e planificar tarefas e em estabelecer prioridades (Fonseca, 1984).

Assim, a aprendizagem reflete os processos de assimilação e conservação do conhecimento, sendo o ser humano capaz de escolher uma hipótese, comparar várias alternativas de atingir um fim, elaborar planos, executando-os e avaliando os seus resultados, planificar antecipadamente as suas ações, organizando sequencialmente o seu comportamento para atingir um objetivo (Fonseca, 1984).

2.2 Desafios de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem quase sempre se apresentam associadas a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais. A concomitância destas dificuldades é considerada bastante frequente (Marturano et al. 1993).

Roeser & Eccles propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais, por sua vez, influenciam problemas acadêmicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos das crianças. Tais dificuldades podem expressar-se de forma internalizada ou externalizada.



Para Lener (2002, p.34) o maior desafio da escola é:

Formar praticantes de leitura e não apenas de homens que possam decifrar o sistema da escrita; formar leitores capazes de escolher o material escrito adequado para buscar a solução dos problemas e não leitores capazes de localizar textos selecionados por outros; formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem.

Com as mudanças e com novas exigências educacionais, é nítido que as escolas de hoje não é mais, também não deve ser, as mesmas de anos atrás são necessárias enfrentar vários desafios. É preciso mudar as velhas práticas, metodologias, pois, hoje as informações se tornaram acessíveis e com mais rapidez aos estudantes, as novas tecnologias e a mídia estão revolucionando a forma de ensinar e aprender, e o desinteresse pelos conteúdos escolares aumentou.

É necessário criar estratégias inovadoras de ensino para auxiliar no desenvolvimento dos alunos, com a finalidade de manter a equipe escolar sempre atualizada, inovando e aprimorando as práticas pedagógicas.

Conforme Habermas (1990, p. 85):

Experiências quebram a rotina daquilo que é auto evidente, constituindo uma fonte de contingências. Elas atravessam expectativas, correm contra os modos costumeiros de percepção, desencadeiam surpresas, trazem coisas novas à consciência. Experiências são sempre novas experiências e constituem um contrapeso à confiança.

As tecnologias digitais móveis trouxeram mudanças profundas no conceito da educação e de ensino-aprendizagem de forma que os alunos de qualquer lugar podem aprender em grupo, em rede, da forma mais flexível e adequada para cada aluno. A tecnologia é um desafio com um novo modo de aprender, é incentivo à mudança de práticas dos professores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão destaca-se a missão primordial do professor de educar provocando nos alunos novos comportamentos, transformações por meios de nova forma de agir e de pensar. O profissional da educação deve ter uma ação educativa que acompanhe passo a passo o processo de ensino aprendizagem, um desafio constante, contínuo, participativo, ação pedagógica e educativa.

A escola tem o papel primordial enquanto instituição responsável pela formação técnica do homem, possui objetivos e metas, empregando e reelaborando os conhecimentos



socialmente produzidos, levantar hipóteses e solucionar problemas, a escola deve ensinar e aprender de forma prazerosa.

Hoje, é preciso que se reconheça que há novos modos de aprendizagem, múltiplas maneiras de se aprender. A educação exige uma nova abordagem metodológica no processo de ensino-aprendizagem.

Na atualidade está difícil a separação da tecnologia da educação. A construção de uma nova concepção de ensino pautado nas necessidades evidentes deste tempo, tem como a maior satisfação ver os alunos aprenderem.

4. REFERÊNCIAS

ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ALVES, R. **Filosofia das ciências**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARROS, L.; PEREIRA, A.; GOES, A. **Educar com Sucesso** – Manual para técnicos e pais. Lisboa: Texto Editora. 2ª edição, 2008.

FONSECA, V. (1984). **Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Lisboa. Editorial Notícias.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

LENER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Emani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTURANO, E. M., Linhares, M. B. M., Parreira, V. L. C. **Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar**. Medicina Ribeirão Preto. 1993;26(2):161-75.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISZ T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Palavra de Professor. 2ª edição, p. 63, 2006.



O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DE ALUNOS BENEFICIÁRIOS

Ana Paula da Cruz Fernandes de Menezes⁶⁶

RESUMO: No panorama atual das políticas públicas brasileiras, descreve-se um cenário culturalmente marcado pela desigualdade social e a má distribuição de renda. Ao analisar a realidade atual das políticas brasileiras tem-se percebido um crescente aumento da pobreza e da desigualdade social, concebidas como fenômenos estruturantes na forma de organização da sociedade. Vive-se num país historicamente marcado por profundas diferenças sociais e com uma população que se encontra isenta dos direitos humanos fundamentais, o que causa elevados índices de pobreza e discriminação entre aqueles menos favorecidos e com condições mínimas de dignidade humana. O presente artigo teve como finalidade analisar os efeitos na aprendizagem das crianças de famílias beneficiárias do Programa de transferência de renda do Governo Federal - Bolsa Família, residentes na comunidade rural de Bom Jesus, município de Campo Grande/RN. Para alcançarmos os objetivos, foram realizadas pesquisas bibliográficas para nos dar as fundamentações necessárias e aplicamos questionários com 4 mães de alunos matriculados no 3º ano da escola municipal existente na comunidade. A metodologia utilizada aponta de início um estudo bibliográfico sobre o Programa Bolsa família, onde foram pesquisados autores que tiveram suas contribuições teóricas; seguindo-se de uma pesquisa empírica junto às famílias que se dispuseram em participar. Por fim, constatou-se a necessidade de se entender que o recurso do Bolsa Família ainda se torna irrisório para uma família viver dignamente as famílias visitadas, para aplicação dos questionários, são famílias pobres, com casas humildes, com padrões de vida inaceitáveis. No entanto, as crianças são bem cuidadas, apesar deterem poucas oportunidades de conhecimento de mundo, pois suas vidas se resumem a escola e televisão. Reflete-se o quanto é cruel e injusta a desigualdade social, pois essas crianças crescem apenas com o básico.

PALAVRAS-CHAVE: Bolsa família; Famílias; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Analisando a realidade atual das políticas brasileiras tem-se percebido um crescente aumento da pobreza e da desigualdade social, concebidas como fenômenos estruturantes na forma de organização da sociedade. Vive-se num país historicamente marcado por profundas diferenças sociais e com uma população que se encontra isenta dos direitos humanos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Fato é que no Brasil tem ocorrido essa penalização entre aqueles que se encontram em baixa pobreza, apresentando um alto índice de desemprego e analfabetismo entre essa população tão sofrida. Isso é ocasionado pela má distribuição de renda, um tema polêmico e de bastante discussão entre as políticas sociais. Como meta para amenizar a situação de pobreza no Brasil foi criado o Programa Bolsa Família, um programa governamental de combate à fome, promovendo a segurança alimentar e nutricional, além de estímulo as famílias que vivem em situação de pobreza ou de extrema pobreza.

⁶⁶Professora Especialista pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: anaewal@hotmail.com



Weissheimer (2006, p.11-12) afirma que “O êxito do Bolsa Família, reconhecido hoje, dentro e fora do Brasil. É um passo importante na direção de transformar essa realidade. Talvez seja um passo ainda insuficiente”. Além de se constituir como um dos Programas de maior alcance na área da política brasileira. Alcance esse, que toca diretamente a população de massa, que é a mais sofrida em virtude da fome, falta de condições mínimas de sobrevivência, e/ou direitos básicos necessários para sua subsistência. Todos esses pontos são relevantes e precisam ser revistos e levados em consideração, quando se vai criticar a referida política pública.

Esse artigo vem mostrar os benefícios do Programa Bolsa família na perspectiva dos beneficiários residentes numa comunidade rural no município de Campo Grande, e que teve como objetivo geral, analisar os efeitos gerados no desempenho e evolução da vida escolar dos alunos da Escola Municipal de mesmo nome, beneficiários do Programa Bolsa Família. Nesse sentido, refletimos de maneira objetiva, sobre as mudanças positivas e/ou negativas, na vida desses discentes, com o auxílio de tal benefício.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se de 04estudantes e04 mães beneficiárias, escolhidos de forma aleatória e que tiveram interesse em participar da referida pesquisa. Os alunos participantes frequentam uma escola situada na comunidade rural, na cidade de Campo Grande RN, local onde aconteceu a coleta de dados empírica. Questionamentos como: As famílias que são beneficiárias têm passado por transformações de caráter social? De que maneira as famílias do campo são beneficiadas pelo programa? Observam alguma mudança considerada relevante na vida de seus filhos? Essas foram questões norteadas para a definição da pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida com os referidos beneficiários do Programa Bolsa Família.

Esse trabalho apresenta-se com relevância oportuna, frente ao momento de instabilidade na política social em que estamos vivendo. Inicia-se um novo momento social no país e se fala em novas regras para ser beneficiário do programa em estudo. Pretende-se contribuir, ao final dessa pesquisa, para comprovação de que o programa Bolsa família é uma política pública essencial no tocante à população menos favorecida, e possibilitar aos beneficiários terem seus direitos básicos respeitados e cumpridos.

A metodologia utilizada apontou de início por um estudo bibliográfico sobre o Programa Bolsa família, no qual foram pesquisados autores que tiveram suas contribuições teóricas; seguindo-se de uma pesquisa empírica junto às famílias que se dispuseram em participar. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários semiestruturado,



com a finalidade de analisar os resultados sociais, que tiverem os beneficiários alunos, nas suas vidas escolares.

2. O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA ATUAÇÃO DE COMBATE A POBREZA

A pobreza é uma temática que está caracterizada como um problema social que afeta muitos países da atualidade. Existem muitas discussões, em relação à pobreza. Muito senso comum, e muito discurso da classe dominante que tenta convencer que, pobreza é uma opção, e que quando se quer se sai desse estado. No entanto, pobreza, não é uma escolha e nem tão pouco, as pessoas que estão em situações de vulnerabilidade são responsáveis por essa. É preciso unir esforços para que as pessoas que se encontram em situação total de pobreza, sem ter os direitos mínimos necessários para a sobrevivência, cresçam em sua situação social, e transformem essa realidade, sendo protagonistas de suas vidas.

A desigualdade social, existente no Brasil, é uma violência que fere aos direitos humanos constituídos para todos. Família sem moradia, alimentação básica, saúde e educação. Por tudo isso, surge a necessidade de criação de políticas públicas, visando minimizar as consequências dessa desigualdade social, pois esta causa muitos danos, não só a quem está em um estado crítico de pobreza, como a todos os agentes da sociedade. Uma sociedade pobre tem danos muito significativos para todos, inclusive para os detentores do capital financeiro. O Estado surge assim, como mediador entre as duas classes, tendo o dever de minimizar essas diferenças sociais, com a elaboração de políticas sociais consistentes e que diminuam de modo significativo a situação vivida por parte da sociedade. Para isso, encontra-se nos programas de transferências de renda, um caminho a ser trilhado, objetivando diminuir essa distância entre os ricos detentores do poder de renda, e os pobres, que precisam ter seus direitos universais respeitados, mas que muitas vezes, são privados do direito alimentação, considerada função básica para a sobrevivência humana.

Uma das características centrais do programa é que ele procura associar, a transferência de benefício financeiro ao acesso a direitos sócios básicos, como saúde, alimentação, educação e assistência social. O Bolsa Família tem dois objetivos comuns: combater a miséria e a exclusão social, e promover a emancipação das famílias pobres. (WEISSHIMER, 2006, p. 26).

O Programa Bolsa Família é um programa do Governo Federal, gerenciado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS), criado pela lei 10.836 de janeiro de 2004. É um programa de transferência de renda para família em estado de pobreza



ou de extrema pobreza, com renda per capita de R\$ 60,01 (extrema pobreza) a R\$ 120,00 (pobreza). Mas esse programa, não é apenas de transferência de renda, conforme esclarece Weisshimer em seu livro: *Bolsa Família, avanços e possibilidades*, do programa que está transformando a vida de milhões de brasileiros. Nessa obra, o autor mostra que:

O Bolsa Família e o conjunto de políticas que se articulam com ele, não têm um viés demasiadamente assistencialista, como dizem alguns seus críticos. Seus resultados já mostram o impacto que as políticas públicas de distribuição de renda podem ter, na vida da população pobre. Nesse sentido é um desafio histórico procurar analisar as dificuldades e os obstáculos, que se apresentam a essa luta. Estamos lidando aqui, com um desafio histórico e com uma dívida igualmente histórica. (WEISSIMER, 2006, p. 25).

Para desfrutar do programa, o beneficiário precisa estar em dia com alguns direitos sociais que antes não era cumprido, tais como: estar em dia com o cartão de vacinação das crianças, realizar o pré-natal regularmente, as crianças precisam estar frequentando a escola com frequência mínima de 85%, além de manter seu Cadastro Único (CadÚnico) atualizado. Os municípios gerenciam os beneficiários do programa, através do Setor de Cadastro Único, que deve funcionar no Centro de Referência Social (CRAS), onde as famílias são acompanhadas por uma equipe técnica formada por Assistente Social, Psicólogo e outros técnicos, que fazem a supervisão das ações. Quando alguma família está em descumprimento de alguma condicionalidade, a equipe técnica do CRAS acompanha e orienta, para que essa família não seja prejudicada em seu benefício.

3. A EDUCAÇÃO COMO CONDICIONALIDADE E AS PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

A condicionalidade da educação tem como objetivo principal contribuir para o rompimento do ciclo intergeracional da reprodução da pobreza. E assim, como a da saúde é utilizada pelo Programa Bolsa Família como um eixo norteador e estratégico no enfrentamento, a nível de Brasil, para a quebra do ciclo da pobreza. Na prática o que se generalizou no PBF com relação à pobreza foi entendê-la como fenômeno passível de solução pela educação, mais especificamente, pela frequência escolar, o que revela uma visão que encobre os profundos problemas sociais existentes no país. A contextualização histórica sobre o fenômeno da pobreza no Brasil é essencial para compreender o modelo de políticas adotadas na nação brasileira, enquanto modelo de política social, principalmente a transferência de renda mínima, mais especificamente, o bolsa família. O ano de 1991 ficou marcado como o



ano que surgiu às primeiras propostas de defesa de concessão do benefício de renda mínima articulada à escolarização.

Nessa discussão, temos a educação como veículo fundamental para a transformação social, pois esta, desperta nos indivíduos o crescimento não só na aprendizagem, mas em todos os aspectos sociais. E, como objetivo maior desse programa, tem-se o de transformar seus beneficiários em protagonistas de suas vidas, e fazer com que cresçam em aspectos sociais, econômicos e educacionais, e deixem de precisar dessa ajuda, para terem seus direitos básicos respeitados.

4. O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E O DESEMPENHO DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS DA COMUNIDADE PESQUISADA

O município de Campo Grande fica localizado no médio oeste do Estado do Rio Grande do Norte. Segundo o censo 2010, 50,65%, estão no limite da linha de pobreza. Ainda de conformidade do Cadastro Único, tem hoje 1.850, famílias contempladas, com a política de transferência de renda - Bolsa Família. Destas, 45(quarenta e cinco), famílias estão com seu benefício bloqueado por descumprimento de condicionalidades na escola. As crianças, não tiveram frequência igual ou superior à 85% e que necessitam de acompanhamento dos profissionais que atendem a essas demandas.

A comunidade de Bom Jesus onde foi realizada essa pesquisa conta com 750 famílias (dados do CadÚnico), que moram diretamente na comunidade. É uma comunidade considerada pobre, conforme níveis estipulados pela linha de pobreza. A Escola cujo nome é o mesmo da comunidade, funciona dos segmentos de educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Hoje a mesma conta com 276 alunos matriculados, distribuídos em dois turnos. Desse total 227 são beneficiárias do Programa de renda mínima, ora analisado, perfazendo um total de 82% de alunos. Observa-se um número insignificante de alunos participantes dessa política pública de transferência de renda. Entende-se que não é apenas o aluno que se beneficia do programa, mas sim toda a família passa a ter uma renda que, por menor que seja, faz diferença em suas vidas cotidianas.

5. O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E OS EFEITOS DE SUPERAÇÃO DOS SEUS BENEFICIÁRIOS.

Neste tópico serão analisados os efeitos gerados no desempenho e evolução da vida escolar dos beneficiários alunos da Escola Municipal de Bom Jesus, localizada no



município de Campo Grande. Nesse sentido, foram analisadas de maneira objetiva as mudanças positivas ou negativas através do auxílio do tal benefício.

As Famílias entrevistadas serão identificadas por “A”, “B”, “C” e “D”, compreendendo a importância do respeito e impessoalidade de cada sujeito. Quando perguntamos quantas pessoas moravam na casa, a família A, respondeu que moravam 3 (três) pessoas, as famílias B e C, responderam que moravam 4 (quatro) pessoas, e a família D respondeu que moravam 5 (cinco) pessoas. Essa questão foi aplicada com o objetivo de identificar o número de pessoas que moram juntas, na mesma casa, pois essa informação mostrará o quanto o valor recebido fará diferença nessas famílias, entendendo que, quanto mais pessoas morarem na mesma casa, menor será o valor aplicado na educação das crianças, tendo em vista, a necessidade mais urgente que é a alimentação.

No segundo questionamento, procurou-se saber quanto cada família recebia do Programa. Todas as famílias têm o mesmo perfil e recebem o valor máximo que a lei permite que é de R\$ 175,00, por família beneficiada.

Os gráficos abaixo, para uma melhor compreensão e visualização do leitor, servirão para demonstrar as respostas das famílias, pois são questões de múltipla escolha.

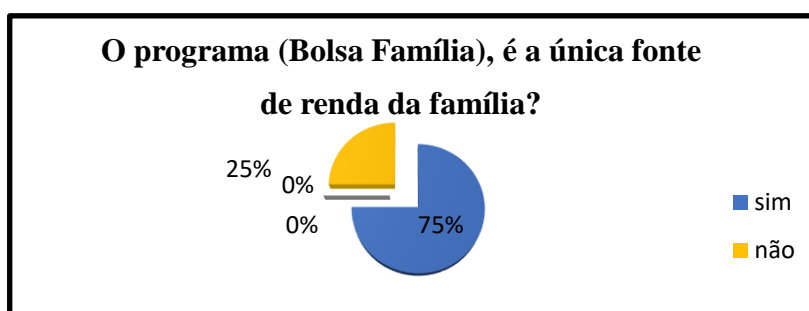


Gráfico 1: Relação Bolsa Família/Renda Familiar

Fonte: Dados obtidos através da análise dos questionários.

Para o questionamento observado no Gráfico 1, as quatro famílias responderam que sim, como sendo a única fonte de renda segura, que elas têm para sua sobrevivência. O que nos mostra a importância dessa política para a vida de suas famílias beneficiárias. Conclui-se, que sem o benefício, essa família estaria em situação bem mais vulnerável, e as crianças, certamente, não estariam na escola, já estariam trabalhando, para de alguma forma, ajudar no sustento da família.



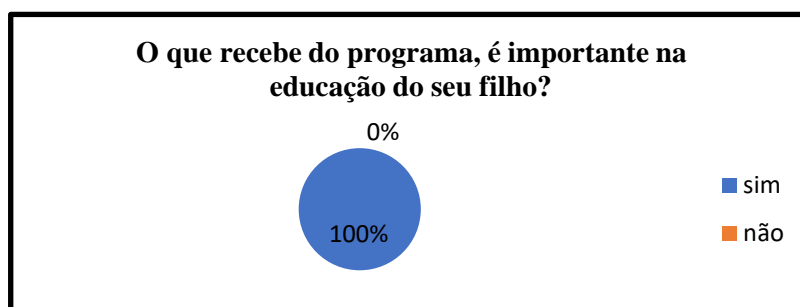


Gráfico 2: Importância do Programa Bolsa Família na educação dos filhos

Fonte: Dados obtidos através da análise dos questionários.

Sobre a pergunta presente no Gráfico 2, as quatro famílias foram enfáticas ao responderem sim, e que esse recurso faz a diferença, pois compram materiais e ajudam na compra de alimento para as crianças. E, mais uma vez, vemos que esse programa está sim, fazendo muita diferença na vida das crianças, pois mesmo que os pais não compreendam a importância de as crianças estarem na escola, eles as matriculam e as mandam diariamente para as salas de aula, pois a frequência escolar dos filhos é critério básico para receberem o benefício.

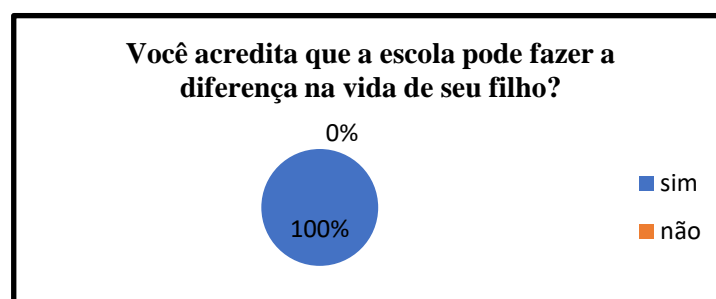


Gráfico 3: Importância da escola para a vida dos filhos

Fonte: Dados obtidos através da análise dos questionários.

No Gráfico 3, encontram-se as respostas para o seguinte questionamento: Você acredita que a escola pode fazer a diferença na vida de seu filho? As 4(quatro) famílias responderam que sim, que está pode sim, fazer a diferença na vida de seus filhos. Reforçando o entendimento que os pais compreendem a importância da escola, mesmo que não tenham tido acesso a ela, ou que se não existisse o programa Bolsa família, talvez essas crianças fossem tiradas de suas escolas para trabalhar. Mas, mesmo assim, os pais compreendem e veem na escola, uma saída para sua situação social.



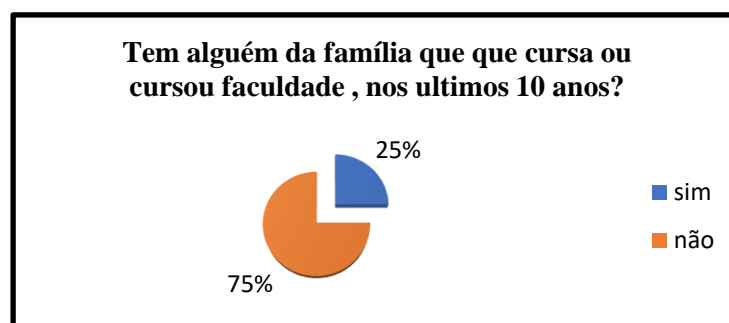


Gráfico 4: Histórico familiar de graduação

Fonte: Dados obtidos através da análise dos questionários.

Quanto ao questionamento do Gráfico 4, as famílias A B e D, responderam que não, a família C, respondeu que sim. Inclusive, esta esclareceu que o filho mais velho está cursando faculdade através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que também é um programa do Governo Federal que tem como público prioritário famílias de baixa renda e beneficiários do programa ora em estudo.

A pobreza está intimamente ligada, a uma dívida social antiga dos governos com as camadas menos favorecidas da população. E nesse sentido, quando falamos em políticas públicas, não como favor, mas como direito da população pobre, podemos entender que pobreza não é uma escolha. E pode-se entender também que a educação, é sim, uma saída, para mudar essa situação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como finalidade analisar os efeitos na aprendizagem das crianças de famílias beneficiárias do Programa de transferência de renda do Governo Federal - Bolsa Família, residentes na comunidade rural de Bom Jesus, município de Campo Grande/RN. Para alcançarmos os objetivos, foram realizadas pesquisas bibliográficas para nos dar as fundamentações necessárias e aplicamos questionários com 4 mães de alunos matriculados no 3º ano da escola municipal existente na comunidade.

As explicações e o comprometimento com a lisura e a ética desses resultados originam-se de levantamentos de dados, tais como, número de alunos da escola, número de alunos beneficiários do programa matriculados na escola, número de famílias que recebem o benefício no município e quantos estão em descumprimento de condicionalidades. Todos esses dados são verdadeiramente importantes para que se chegue ao objetivo desejado nesta pesquisa.



É necessário que se entenda que esse recurso ainda se torna irrisório para uma família viver dignamente conforme os direitos básicos na vida de acordo com a Constituição Federal de 1988. As famílias visitadas, para aplicação dos questionários, são famílias pobres, com casas humildes, com padrões de vida inaceitáveis. No entanto, as crianças são bem cuidadas, apesar deterem poucas oportunidades de conhecimento de mundo, pois suas vidas se resumem a escola e televisão. Reflete-se o quanto é cruel e injusta a desigualdade social, pois essas crianças crescem apenas com o básico.

7. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; **o capital social**, ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

NASCIMENTO, Maria Antonia Cardoso. **Tempos de bolsa: estudos sobre programas de transferência de renda**. ed. Campinas: Papel Social, 2015.

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Bolsa Família: Avanços, limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil**. 1ª ed. Fundação Perseu Abramo, 2006. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=2975>>. Acesso em: 15 de a Ago. de 2016.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Bolsa família: Avanços, limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil**/Marco Aurélio Weissheimer. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. Disponível em: <http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno_artigos_digital.pdf>. Acesso em: 06 de Nov. de 2016, às 14h49.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO

Ana Sandra Alves Freitas⁶⁷

Valeska Silva Thé Praxedes⁶⁸

RESUMO: Este artigo aborda a relação entre a música, a emoção e o aprendizado na educação infantil e na alfabetização como instrumento relevante na aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança na qual contribuem para a inserção ao mundo da escrita e da leitura. A música tem por objetivo ser uma ferramenta facilitadora da aprendizagem na construção e compreensão do conhecimento, tornando o ambiente escolar mais alegre e hospitaleiro. Os objetivos específicos: conceituar a música; destacar a relação da música na aprendizagem das crianças, contribuir para socialização. A inteligência musical apontada por Howard Gardner, como uma das múltiplas inteligências e à capacidade que a música tem de influenciar o ser humano física e mentalmente, facilitando a integração, inclusão social. A metodologia utilizada se detém na pesquisa bibliográfica baseada em alguns autores BRÉSCIA (2003), ANTUNHA (2010), WEIGEL (2003) e GARDNER (1995). Conclui-se que é de fundamental importância apresentar música para as crianças, pois assim elas terão condições de compreender melhor o mundo no qual estão inseridas, possibilitando a criança uma maior compreensão dos conteúdos de uma maneira rápida, diferente e inovadora, despertando o interesse e possíveis aptidões, além de oferecer aos educadores nova ferramenta metodológica onde conseguiram atingir objetivos com alegria e criatividade, pois a música equilibra a mente e o corpo.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Alfabetização; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A música está presente em várias fases da vida como festas, confraternizações, cultos religiosos, escolas, tratamentos médicos. Estudos recentes mostram que a música age no sistema nervoso causando reações no corpo humano liberando neurotransmissores, um deles é a dopamina que é responsável pela sensação de prazer, ativando o setor de recompensas do cérebro por isso que a música deve ser explorada de uma forma eficiente para a aprendizagem, pois ela contribui no fortalecimento das emoções, da surpresa e da expectativa.

Conforme Antunha (2010), o início da experiência musical infantil é através da captação sensorio-motora das vibrações atmosféricas que o cercam, as cantigas de ninar, as tonalidades dos sons que vão marcar sua vida adulta.

A sensação musical começa na criança com uma emoção de prazer puramente auditiva, a qual evolui integrando-se aos outros analisadores: tátil-cenestésico, visual e motor, compondo assim esquemas amplificadores que envolvem regiões integrativas do cérebro, desde a cóclea até as áreas pré-frontais, aí incluída a participação subcortical do hipocampo-memória, bem como os centros

⁶⁷ Mestranda em Ciências da Educação; Pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade 7 de Setembro; e-mail: anasandalves@hotmail.com.

⁶⁸ Mestranda em Ciência da Educação; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Kurios; e-mail: valeskathe@gmail.com.



límbicos de recompensa: amígdala, septo e nucleus accumbens, facilitadores da produção de neurotransmissores como a dopamina, serotonina, norpinefrina e endorfina... (ANTUNHA, 2010 p. 238)

Antes de nascer, no útero materno, a criança já entra em contato com a música, através das vibrações e pulsações ritmadas do coração da mãe. Ao nascer, a relação da criança com a música é imediata, através do acalanto da mãe ou do cuidador e também através de objetos sonoros da casa e do mundo que a cerca. Antes de falar, o bebê balbucia, canta, experimenta sons produzidos com a boca, com as mãos e com o corpo. E é a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança, ouvindo, cantando, imitando, dançando, constrói o seu conhecimento musical. A educação musical é iniciada no útero materno e deve ser estimulada na primeira infância e na educação formal nos jogos musicais, dança, canto, uso de instrumentos musicais que permitem o fazer musical trabalhando os aspectos cognitivos, psicológicos, sociais e emocionais, utilizando ritmos, rimas, numa linguagem simples e poética podendo estar associada a textos e tarefas escolares facilitando a aprendizagem, sendo utilizado por docentes como um recurso pedagógico de forma lúdica e motivadora.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada por uma revisão bibliográfica de caráter reflexivo, realizada em livros, artigos, sites da Internet, no caso específico dessa pesquisa escolheu-se trabalhar com artigos publicados e livros, utilizando a temática com os seguintes descritores: “música”, “aprendizagem”, “educação infantil” e “alfabetização” chegando a 05 resultados. A busca ocorreu entre dezembro de 2016 a junho de 2017, O refinamento do material foi seguindo os seguintes critérios: artigos publicados em periódicos científicos nos últimos 10 (dez) anos (entre janeiro de 2006 e dezembro de 2015), e livros entre 1982 a 2010, disponíveis na língua portuguesa.

3. DESENVOLVIMENTO

A música é considerada ciências e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

Conforme Brécia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Filósofo grego



da antiguidade, Pitágoras de Samos, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, p. 31, 2003).

Segundo Weigel (1988, p. 10) a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído.

Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.

Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

Segundo Bréscia (2003) a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

As atividades musicais permitem que a criança desenvolva a noção de esquema corporal conhecendo melhor a si mesmas e permitindo uma melhor comunicação e reforçando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico e sócio afetivo com a participação ativa que favorece os seus sentidos.

A atividade de musicalização deve ser classificada sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, assim sendo apropriado à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical. A associação da música, enquanto atividade lúdica dispõe ao docente, a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, pois incentiva a criatividade do aprendente através das diversas possibilidades que a música disponibiliza.

Bréscia (2003) diz que, ao trabalhar com diferentes sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

No desenvolvimento psicomotor, as atividades musicais oferecem oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mexa-se com desenvoltura. O ritmo é importante na formação e equilíbrio do sistema



nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre o cérebro, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. As atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita. No desenvolvimento sócio afetivo, a criança vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e auto realização.

Mársico (1982) comenta que as possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornam cada vez mais reduzida, pois o há muitos estímulos visuais sobre os auditivos e o excesso de ruídos com que estamos habituados a conviver. Por isso é de suma importância trabalhar e explorar as atividades sonoras comparando, analisando e buscando identificar diferentes tipos de sons para desenvolver a capacidade auditiva e exercitar a atenção, concentração e a capacidade de diferenciar tipos de sons. O educador pode solicitar que as crianças fiquem em silêncio e observem os sons ao redor e depois podem: escrever, desenhar, pintar, imitar, dar cores para os vários tipos de sons escutados. Isso pode ser realizado na sala de aula, no pátio da escola, na hora do intervalo, descobrindo assim o som de cada lugar.

Os vários tipos de som podem ser trabalhados por meio da comparação, diferenciando um som agudo de um grave, forte de um fraco, ou longo de um curto. Os jogos musicais são importantes, pois é trabalhada a escuta, a coordenação motora, a emoção, a socialização. O som poderá ser produzido com a boca, palmas, ou da forma que acharem melhor. A brincadeira leva a criança a controlar a intensidade sonora e desenvolvendo também a noção espacial e corporal. O docente pode avaliar a capacidade de memória auditiva, observação, concentração, discriminação e reconhecimento dos sons. Brécia (2003) ressalta que os jogos musicais podem ser de três tipos, correspondentes às fases do desenvolvimento infantil:

Sensório-Motor (até os dois anos): São atividades que relacionam o som e o gesto. A criança pode fazer gestos para produzir sons e expressar-se corporalmente para representar o que ouve ou canta. Favorecem o desenvolvimento da motricidade.



Simbólico (a partir dos dois anos): Busca representar o significado da música, o sentimento, a expressão. O som tem função de ilustração, de sonoplastia contribuindo para o desenvolvimento da linguagem.

Analítico ou de Regras (a partir dos quatro anos): São jogos que envolvem a estrutura da música, onde são necessárias a socialização e organização. O aprendente precisa escutar a si mesmo e aos outros, esperando sua vez de cantar ou tocar. Ajudam no desenvolvimento do sentido de organização e disciplina.

A teoria das inteligências múltiplas conforme Gardner sugere que existe um conjunto de habilidades, chamadas de inteligências, e que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes. Segundo Gardner (1995, p. 21) “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. São sete os tipos de inteligência: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Gardner (1995) destaca ainda que as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. O ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (GARDNER, 1995, p, 47). A escola deve respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências. Segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

Ao considerar as diferentes habilidades, a escola está dando oportunidade para que o aluno se destaque em pelo menos uma delas, ao contrário do que acontece quando se privilegiam apenas as capacidades lógico-matemática e linguística. Além disso, na avaliação é preciso considerar a forma de expressão em que a criança melhor se adapte.

Segundo João Beauclair afirma que “A música não é só uma questão de interferência na educação da criança, é uma necessidade, que deve ter espaço consagrado e rotineiro, por possibilitar a melhoria da sensibilidade, beneficiar os processos de aquisição da leitura e da escrita e auxiliar na melhoria da capacidade de memorização e de raciocínio”. O estímulo



sonoro aumenta as conexões entre os neurônios e quanto maior a conexão entre os neurônios, mais brilhante será o ser humano.

Conforme João Beauclair conclui dizendo que “a linguagem musical é herança cultural de toda a história da humanidade e deve ser aproveitada, cada vez mais, na escola de educação infantil e na educação como um todo.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (ALVES, 2005, p.12)

A aprendizagem do ser humano é influenciada pelo ambiente e pelas suas estruturas mentais. No ensino da música não é diferente, o docente deve oferecer em cada fase do desenvolvimento dos discentes diferentes estímulos para que o ajude a construir seu aprendizado e conseqüentemente ampliar suas capacidades psicomotoras e cognitivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem musical tem sido apontada por estudiosos como uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na educação, pois é notável que a música e a emoção são inseparáveis, causando reações cerebrais, tanto quando ouvida ou cantada, várias estruturas cognitivas são utilizadas favorecendo o aprendizado nas práticas educacionais.

A educação musical traz novos aprendizados tais como: limites, aprendizado de regras, socialização e ativação de zonas cerebrais para um aprendizado mais dinâmico, rápido e harmonioso e prazeroso. O processo de musicalização tem que ter um planejamento consciente para que as atividades musicais possam promover um bom desenvolvimento em todos os aprendentes para que o conhecimento seja edificado e significativo.

Aliar a música à educação força o docente a assumir uma postura mais dinâmica e interativa junto ao aprendente, desta forma, o processo de aprendizagem se torna mais acessível quando a tarefa escolar atender aos impulsos deste último para a exploração e descoberta, quando o tédio e a monotonia se tornarem ausentes das escolas, quando docente, além das aulas expositivas e centralizadoras, possa facilitar experiências diversas com seus aprendentes, facilitando a aprendizagem, conseqüentemente, a integração entre os aspectos sensíveis, cognitivos, afetivos e estéticos dessa maneira como a promoção de integração e



comunicação social, conferem um caráter significativo à linguagem musical. Além disso, a música uma das mais importantes formas de expressão humana, o que por si só esclarece sua presença no contexto da educação particularmente, na educação infantil e alfabetização.

5. REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Alegria de Ensinar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Aprendendo o que jamais se ensina**. Fortaleza – CE, Edição Livro Técnico 2004.
- ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. **Música e mente**. Bol. Acad. de Psicologia, São Paulo, Brasil –v.78, n 01/10, p 237-240. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v30n1/v30n1a16.pdf>> Acesso em 24 de maio 2018.
- BEAUCLAIR, João. **Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades**. Coleção Olhar Psicopedagógico. Editora Wak. Rio de Janeiro, 2004.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores**. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, set.2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. <<http://www.mec.gov.br>> Acessado em 24 de maio de 2017.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**, Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro:algumas implicações do neurodesenvolvimento para educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.9, p. 7-16, 2003.
- MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- SANTOS, Geilza da Silva. PEREIRA, Auricélia Lopes. **A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO: Novas formas de ensino – Aprendizagem em história**. PIBID HISTÓRIA UEPB. Publicado: dezembro 27, 2012. Disponível em:<<https://pibidhistoriauepb.wordpress.com/2012/12/27/artigo-cientifico-a-musica-como-instrumento-didatico-novas-formas-de-ensino-aprendizagem-em-historia>> Acesso em: 24 de maio de 2018.



AUTISMO: OS DESAFIOS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Maria Elizânlia Oliveira Paiva⁶⁹

Niege Dagraça de Sousa Moura dos Santos⁷⁰

RESUMO: O presente trabalho constitui-se em uma revisão de literatura abordando o Transtorno Espectro Autista (TEA), contemplando as relações entre família e escola, refletindo sobre aproximações possíveis entre esses sistemas no contexto da inclusão de pessoas com autismo na educação infantil. Evidenciam-se as características, as possíveis causas, tratamentos e diagnóstico, de um autista, destacando a importância da participação da família na introdução desse indivíduo na sociedade e na escola, respeitando sempre suas restrições e limites. São abordadas dificuldades encontradas no *processo* de ensino aprendizagem do aluno autista e as práticas pedagógicas que podem ser trabalhadas para aprimorar suas habilidades, buscando inserir a criança autista no contexto escolar. A metodologia utilizada é a bibliográfica, estudando alguns conceitos sobre inclusão e autismo. O TEA é um tema importante a ser discutido nas novas políticas públicas, porém é pouco conhecido pelos profissionais da educação, principalmente da educação infantil. A oferta de formação pedagógica desses profissionais ainda é um dos principais desafios no que se refere a inclusão.

Palavras-chave: Autismo; Família; Educação Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar as dificuldades enfrentadas pelos autistas no cotidiano em seu processo educacional. Faz-se necessário fazer uma retrospectiva histórica desde a idade média até o século XIX, que foi um período considerado mais humanista, onde também começaram os estudos sobre as deficiências.

De acordo com Kanner (apud LEBOYER, 1995, P. 9), são autistas:

As crianças que tem inaptidão para estabelecer relações normais com o outro; um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma capacidade de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereotípicos gestuais, uma necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável. Contrastando com esse quadro, elas têm, a julgar por seu aspecto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal. (KANNER apud LEBOYER, 1995, P. 9)

O Autismo é uma disfunção global do desenvolvimento (TGD), integrada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa síndrome altera a vida social e o processo educacional do indivíduo, pois interfere na capacidade de socialização, comunicação e conseqüentemente

⁶⁹ Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínico, pela FMB E-mail do autor (elizanlia@hotmail.com)

⁷⁰ Mestre em Educação-FIAVEC; Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Matemática, pelo Instituto Superior de Teologia aplicada. E-mail do autor (ndsm3@hotmail.com)



no comportamento do mesmo. O autista tem dificuldade de se expressar e apresenta comportamento repetitivo, seguindo um ritual na fala e nas expressões corporais.

Estudos e pesquisas demonstram que devido os autistas serem fortemente presos a rotinas, eles respondem mais facilmente aos sistemas organizados. Dessa forma os professores devem organizar a sala de aula de acordo com o nível de compreensão do aluno autista, sem esquecer-se de manter a rotina, isso faz com que as dificuldades de aprendizagem do aluno autista sejam diminuídas. O método de ensino utilizado pelo professor faz diferença na aprendizagem do autista, pois o simples fato dele não compreender a explicação do professor gera estresse e comportamento agressivo.

O Autista isola-se de todos ao seu redor, não se relaciona com facilidade com outras pessoas, raramente diferencia objetos, recusam afeto e contatos físicos. Família e escola devem buscar formas de interagir com essa criança.

Por todas essas características, podemos perceber as dificuldades que os pais, a escola e sociedade enfrentam para interagir com uma criança autista. Autismo não é um tema muito abordado pela sociedade e ainda se mostra preconceituosa com os autistas, o que dificulta ainda mais essa interação. Muitas vezes o preconceito também existe no cotidiano escolar da criança autista, quando o professor limita o potencial desse aluno, rotulando-o como um ser incapaz de se socializar na escola ou fora dela.

De acordo com Moraes 2014:

[...] existe o preconceito por parte da sociedade na qual muitas vezes são criados mitos e inverdades acerca desse transtorno. Assim sendo, compreender o autismo é abrir mão de conceitos previamente formulados é lançar-se em um mundo desconhecido e misterioso, mas para tanto é preciso atuar de forma ética e comprometida com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. (MORAES, 2014, p.10).

2. BREVE CONCEITO SOBRE AUTISMO

A palavra “Autismo” origina-se da palavra grega “autos”, que quer dizer “próprio” e significa viver em função de si mesmo. Deficiências cerebrais são presentes em indivíduos autistas, nas células do sistema nervoso (neurônios), tais deficiências afetam os cinco sentidos: audição, visão, olfato, tato e paladar, pois estas anomalias afetam zonas do cérebro que os controlam.

Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. (MELLO, 2007, p. 16).

ISBN: 978-85-93627-03-3

IV Caderno de Iniciação à Pesquisa: Diálogos em Educação



Conhecido como uma alteração que causa um afastamento da criança do seu mundo externo, o autismo provoca sérias perturbações nas relações afetivas do indivíduo com o meio em que vive. Trata-se de um transtorno que se manifesta desde cedo e em toda a vida, apresentando-se como uma desordem. A cada 10 mil nascidos, aproximadamente 20 são acometidos com o transtorno autista, sendo mais comum entre meninos do que em meninas. Os sintomas são mais graves em meninas.

Algumas características de uma criança autista: dificuldade na comunicação devido à ausência ou pobreza da linguagem verbal, não olha olho no olho do professor ou dos parentes, muita dificuldade em compreender o que lhe é dito(muitas vezes não atendem quando são chamados pelo próprio nome),desconcentração, ecolalia imediata ou tardia, hiperatividade ou passividade, isolamento, mudanças de humor motivos, desinteresse em tarefas na sala de aula.

Tais dificuldades estão vinculadas a diversos fatores que interferem no desenvolvimento evolutivo do indivíduo e que se manifestam no princípio da vida de cada ser humano. Ao falarmos em fases iniciais da vida, estamos nos referindo a fase de gestação, pois aí são estabelecidas as bases do desenvolvimento futuro, onde também começa a se constituir a singularidade de cada pessoa. A primeira comunicação do indivíduo começa ainda no ventre, entre mãe e bebê.

No que se refere a inclusão escolar, o aluno autista, necessita de práticas pedagógicas específicas de acordo com o seu desenvolvimento, utilizando recursos facilitadores, pois estamos diante de uma criança com dificuldades na aprendizagem, o que não significa que seja impossível de acontecer tal aprendizagem.

Visando esclarecer e desmistificar alguns pontos sobre o autismo, atualmente foram criados e realizados no Brasil, como por exemplo, o dia dois de abril ,que é o dia da conscientização do autismo, e as leis Berenice Paina que decretam que os portadores do autismo devem ser considerados deficientes, o que representou um marco importante na conscientização mundial dessa síndrome.

3. AUTISMO: AS CAUSAS, O DIAGNÓSTICO E O TRATAMENTO

As causas do autismo não são totalmente conhecidas ainda. Fatores hereditários podem incidir na ocorrência do autismo, mas há controvérsias em relação a isso, pois existem crianças com probabilidade maior de desenvolverem autismo se existir casos na família, e outras que desenvolvem autismo sem nenhum histórico familiar.



Alguns fatores genéticos ou externos podem contribuir para o desenvolvimento do autismo. São eles: complicações na gravidez (rubéola materna, hipertireoidismo, infecções neonatais, prematuridade ou baixo peso), poluição do ar, contaminação por mercúrio, infecções causadas por vírus, sensibilidade a vacinas, ou alterações no sistema digestivo. Cerca de 50% dos casos de autismo são de origem hereditária e os outros 50% advindos de complicações na gravidez.

Referindo-se ao diagnóstico os pais (a mãe principalmente) devem ser os primeiros a perceberem os sinais do autismo em um bebê ou numa criança. A mãe percebe com mais facilidade quando algo não está bem, e quando o bebê ou a criança não interage ou responde como deveria.

O diagnóstico do autismo é clínico, realizado através de entrevista com os pais e observação direta. Fornecer a maior quantidade de informações sobre a rotina dos filhos é dever dos pais para que o médico possa ajudá-los.

De acordo com as regras do Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais, o médico irá perceber a existência de atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, na autonomia e no comportamento da criança que indicam autismo, crianças consideradas de risco, ou seja, aquelas tiveram complicações no parto, como os que nasceram prematuras, com baixo peso, ou com algum tipo de síndrome, são aconselhável passarem por acompanhamento interdisciplinar com psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas. Assim as intervenções necessárias são feitas mais cedo, ajudando no prognóstico e tratamento do autismo.

Quanto ao tratamento não existe remédio para o autismo, pois trata-se de uma doença que não tem cura, mas quanto mais cedo o diagnóstico e intervenção, maiores serão os avanços nas áreas afetadas como: linguagem, comunicação, interação social recíproca e comportamentos estereotipados.

Os programas de tratamento precoce e intensivo ajudam a diminuir de forma significativa os sintomas da doença, para que a criança tenha uma vida social mais normal e consiga desenvolver as suas capacidades comunicativas. Tais tratamentos dependem do resultado da avaliação clínica e irá trabalhar as áreas mais afetadas da criança.

Os tratamentos podem incluir: medicamentos, terapias da fala, terapias do comportamento, terapias visuais (ajudam a criança a organizar seu meio e ser mais independente), fisioterapia e terapia ocupacional. Geralmente são acompanhados por um psicólogo



comportamental buscando estimular a capacidade de aprendizagem e diminuir os problemas de comportamento das crianças.

O tempo de duração do tratamento, com relação a quantidade dias, horas, meses etc., não é previsível. Pois se deve levar em conta o estado de saúde, a idade e a manifestação dos sintomas do paciente. Também deve ser observado que leva um tempo para se estabelecer o vínculo entre o terapeuta e o paciente e que a família também deve fazer parte do tratamento.

4. A FAMÍLIA DA CRIANÇA AUTISTA

A família é um importante espaço de socialização, sendo a primeira instituição a qual a criança tem acesso ao meio social. Os familiares são provedores de cuidados necessários ao crescimento de uma criança.

Antes do nascimento de uma criança, a família fica cheia de expectativas, tais como: características físicas da criança (ou até mesmo de personalidade), sexo do bebê, se vai parecer mais com o pai ou com a mãe. Sentimentos de carinho, amor e medo e carinho também estão envolvidos nesse processo.

Quando surge o autismo em uma família, todos os seus membros passam a se mobilizar em torno da criança autista, tornando-se uma “família com autismo”. Isso significa que esta família agirá de forma diferente, tendo que aprender uma forma diferente de se comunicar e relacionar-se socialmente e enfrentarem dificuldades tanto na área emocional quanto na prática. As necessidades do autista serão praticamente as mesmas da família. Surgirão sentimentos novos e sensações desconhecidas.

A família de uma criança com autismo pode ter conflitos entre os membros da família, entre os pais, por exemplo, gerando tensões e problemas. Os pais podem ter sentimentos como: pena, raiva, lamento e excesso de responsabilidade.

Sem dúvida criar um filho divergente traz angustias e encargos adicionais para os pais. Com tudo é necessário recordar que criar um bebe normal também pode ser um processo angustiante para muitos pais, não sendo, portanto, um fato exclusivo e inerente a excepcionalidade. De qualquer maneira devemos ter sempre em mente que a família de uma criança excepcional necessita tanto de atendimento e orientação quanto o próprio indivíduo, não só para a sua própria organização e ajustamento como também para que possa constituir um elemento de apoio e ajuda ao processo de educação e reabilitação do indivíduo que dela necessita. A primeira etapa da orientação familiar consiste em auxiliar os pais a uma aceitação emocional da criança excepcional, que pode ser definida como a concordância entre os fatores internos (sentimentos dos pais) e os fatores externos (a realidade da situação). Só então os pais terão condições de propiciar situações que favorecem o desenvolvimento pleno e seus a seus filhos. (AMIRALIAN,1986, P51-52).

ISBN: 978-85-93627-03-3

IV Caderno de Iniciação à Pesquisa: Diálogos em Educação



Devem entender que é uma situação superável e que outros pais também passaram por isso.

A aceitação do filho autista vem logo após um período muito conturbado, e nesse momento a terapia pode ajudar dando suporte para lidar com as emoções novas trazidas pelo autismo.

A família necessita ser acolhida, pois a família saudável oferece melhor qualidade de vida para a criança deficiente. É papel também da família a integração da criança na sociedade, funcionando também como meio de cultura, crescimento e bem-estar.

Portanto, proporcionar o desenvolvimento do autista implica em uma atitude da família em conjunto com a equipe profissional especializada, e isso exige um trabalho estruturado e organizado buscando dar suporte e informações a respeito da síndrome autista e seu desenvolvimento.

5. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

Aumentar independência e mais segurança na execução de tarefas do dia a dia é o objetivo da educação de uma criança autista, melhorando a qualidade de vida da criança e da família. A escola e casa são os ambientes principais onde acontece aprendizagem. As tarefas simples do cotidiano, como comer sozinho, usar o banheiro, escovar os dentes, são melhores aprendidas no ambiente natural e melhora a qualidade de vida deles. Os pais devem incentivar seus filhos e elogiar a cada avanço alcançado, levando em consideração que o desenvolvimento de uma criança com autismo é lento.

Passeios com os pais são importantes, lugares públicos são bem adequados, pois deve ser um lugar onde as crianças possam brincar livremente, caminhar e se socializar com outras crianças. Para que os pais não sejam surpreendidos por imprevistos é importante planejar com antecedência cada atividade.

O autista é adepto a rotinas e isso pode ser usado em favor dele mesmo, organizando uma rotina com tarefas e horário pré-fixados. Lembrando sempre que ele precisa aprender a aceitar as mudanças e isso deve ser trabalhado aos poucos na vida dessa criança.

Algumas técnicas de aprendizagem podem ajudar no desenvolvimento de uma criança autista:

Modelagem através de gravação de vídeo – Expor um vídeo mostrando a experiência de alguém que já adquiriu uma habilidade, para o aluno que ainda não conseguiu se desenvolver. Ensinar a fazer compras no supermercado por exemplo.



Rotina de atividades pictográficas - ensinar a realizar tarefas domésticas, mostrando Ilustrações como fotos, desenhos, etc., mostrando os passos a passo de uma tarefa, com o objetivo que o aluno faça independentemente.

Participação e Orientação de Colegas – Usar crianças normotípicas para ensinar habilidades funcionais para alunos autistas. Assim podem aprender a atravessar a rua ou pegar um livro na biblioteca, por exemplo.

De acordo com Nunes (2008):

As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e também dos professores. É vital que pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso a informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais. (NUNES, 2008, P.04)

A criança autista tem dificuldades para se expressar, mas isso muda a partir do momento que a linguagem oral é treinada, as mudanças na linguagem vão surgindo aos poucos, bem como nos outros aspectos como: socialização, expressão corporal e desenvolvimento de sua aprendizagem.

6. AUTISMO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Sempre existiram pessoas com deficiência, mas a forma como são consideradas no que diz respeito a educação nem sempre foram as mesmas. A inclusão do aluno com TEA representa um grande desafio para os educadores e é um processo que não é realidade para grande parte dos autistas, considerando a participação plena dos mesmos nas atividades escolares e de aprendizagem. Para incluir a criança com autismo, deve-se elaborar um programa educacional de qualidade, pensando na singularidade dela, o contexto familiar e a escola onde o aluno está inserido.

Os pais podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas transmitindo as informações necessárias. Família e escola como parceiras podem diminuir o estresse e aumentar a motivação para a continuidade do tratamento. Ambas são instituições fundamentais para o processo de evolução das pessoas, pois inibem o crescimento emocional, físico, intelectual e social do indivíduo.

A inclusão escolar da criança com o transtorno e com quaisquer outras necessidades especiais educacionais requerem mudanças nas práticas pedagógicas, didáticas e



curriculares, a começar pela mudança de pensamentos e hábitos culturais de todos os envolvidos na escola, como: professores, diretores, coordenadores, alunos e as suas famílias, pois é um processo que ultrapassa os muros da escola.

É certo que alguns fatores ainda dificultam o processo de inclusão escolar. As escolas não atendem as expectativas dos pais no que se refere ao preparo da mesma para receber a população com necessidades especiais. O preconceito e discriminação ainda existem na sociedade e na escola, tendo como consequência a exclusão no processo de escolarização.

A matrícula da criança com o TEA na escola traz muitos benefícios tanto para a criança quanto para sua família, tendo em vista a socialização de todos, pois ambos passam a conviver com outras pessoas, possibilitando comportamentos mais socializadores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de um autista é mais lento e necessita de acompanhamento especializado e também da família, exigindo paciência em ambas as partes. A atenção e presença da família são de fundamental importância para que a criança se sinta valorizada e amada.

O processo de aprendizagem de uma criança com autismo exige calma e empenho, pois não acontece num estalar de dedos, então esse tempo que a criança autista necessita para aprender é diferente e deve ser respeitado.

Pais e educadores devem incentivar e mostrar as crianças que elas conseguem aprender. A educação pode mudar a vida das crianças autistas, pois elas podem aprender tanto matérias acadêmicas quanto atividades do cotidiano. Amor e dedicação são indispensáveis à aprendizagem da criança autista.

Incluir uma criança com autismo na escola regular é trazer benefícios para este aluno e para seus pais, mais ainda quando ocorre parceria efetiva entre escola e família. Inserir não é incluir, então a escola tem que ser um local acolhedor, sem preconceitos, com profissionais preparados e dispostos a promover o desenvolvimento da criança com o transtorno, lembrando que ela deve ser vista em sua individualidade, levando em consideração suas potencialidades e necessidades.

8. REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lucia T M. Psicologia do Excepcional. São Paulo: **Pedagógica e Universitária** Ltda. 1986.



LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Papirus, 1995.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MORAES, C. **Questionário de avaliação do comportamento autista: discussão do instrumento e apresentação de dados de validade e confiabilidade**. 2014. P.10. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2014.

NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. Publicado em 07 de fevereiro de 2008.



AS POSSIBILIDADES E AVANÇOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Pedro César Pereira de Almeida⁷¹

Maria Alice de Amorim⁷²

Alane Carlos de Amorim⁷³

RESUMO: O referido artigo estará apresentando um estudo bibliográfico acerca da inclusão na educação, como sabemos é um campo que tem se destacado no cenário da educação como um fator de possibilidades e de avanços. Compreendemos que muitos foram excluídos da escola e no momento atual não podemos aceitar determinada postura na educação. Nesse sentido o artigo iniciará uma exposição breve e histórica da Inclusão, logo após uma discussão das dos avanços e possibilidades na educação inclusiva com autores que se dedicam pelo tema da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Avanços; Possibilidades e Inclusão.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo apresentará um estudo bibliográfico, serão feitas discussões a respeito da Educação Inclusiva partindo de uma retrospectiva histórica até a contemporaneidade, um tema relevante para a educação, tendo em vista que defender o direito, a inclusão dentro da escola com um ensino que favoreça a aprendizagem do portador de necessidades especiais, sendo o mesmo atendimento independente da sua necessidade educativa.

Verifica-se que a inclusão escolar avançou bastante ao longo do tempo, mesmo assim é necessário que seja visto como um desafio para o ambiente escolar e corpo docente. Durante as discussões percebe-se que é necessária uma ação conjunta para que a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais, tenham seus conhecimentos ampliados, pois não é apenas colocado dentro do espaço escolar, é preciso um ensino que contribua com o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

2. BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO E SUAS LEIS

A educação mante-se em uma constante transformação atendendo as novas normas e regimentos que dela necessitam para com o atendimento de qualidade e adequado para as pessoas com necessidades educativas especiais. Nesse sentido surgem em que normatizam e regem como direito da pessoa com necessidades educativas para que possam ter acesso à

⁷¹ Especialista em Educação Física Escolar /UEPB e Mestrando em Ciência da Educação - pedrocesar89@bol.com.br

⁷² Especialista em Psicopedagogia / CESAC e Mestrando em Ciência da Educação

⁷³ Especialista em Psicopedagogia Institucional/ IESMIG e Mestrando em Ciência da Educação

escola tendo como principal atribuições seus direitos adquiridos nos mais diversos aspectos tanto em um ensino que seja de acordo com as suas necessidades como na aprendizagem e também de desenvolvimento para que esses educandos com necessidades especiais possam avançar em sua vida estudantil.

A inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, possui como propósito, conduzir as crianças com necessidades especiais, para que possam também apropriar-se dos conhecimentos que são produzidos nas escolas. Para estar incluído significa sentir-se parte do mundo, compartilhar o mundo do outro, poder adentrar-se nele.

Para que a criança especial alcance o seu desenvolvimento à escola deve atender os alunos de acordo com a necessidade específica que o mesmo requer para que se possa aprender e se desenvolver, para isso a inclusão necessita de acompanhamento que o faça progredir diante sua necessidade. Os momentos de planejamentos e encontros pedagógicos são momentos importantes, que devem ser refletidos e construído caminhos necessários para o desenvolvimento da inclusão dentro da própria escola. É importante que o educador possua conhecimentos de métodos e técnicas adequados para a realização de um trabalho sistemático e contínuo de acompanhamento ao desenvolvimento do aluno.

A Constituição Federal Brasileira do ano de 1988 defende que: como fundamental na República Federativa do Brasil estabelecendo o bem comum que todos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º. - inciso IV). Construindo assim uma sociedade em que todos tenham Igualdade (Art. 5º) “sendo que o indivíduo que estiver impedindo a sua interação na sociedade esteja sendo punido, por estar segregando o direito de pessoas que tem os mesmos direitos e deveres para com a sociedade em que se interage”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) – Lei nº.8.069, Art. 53, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e Art. 54 prevê que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

É preciso lembrar que para o processo educativo do aluno especial obtenha êxito, é necessário, que a família se conscientize da importância que a escola possui para o desenvolvimento de seu filho. As crianças surdas por serem filhas de pais ouvintes possuem um prejuízo linguístico, por não compartilharem a língua comum de seus pais (elas não têm acesso ao Português e os familiares não conhecem a Língua brasileira de Sinais - LIBRAS),



uma das primeiras Leis que deram sustentação aos com deficiência visual trazendo suporte e oportunidade que fazem defesa às pessoas com necessidades educativas especiais, esses educandos quando chegam aos bancos escolares raros conhecimentos culturais/sociais desenvolvidos.

Muitas crianças, por não terem contato anterior com a língua brasileira de sinais - LIBRAS, sabem poucos sinais e esse fato acaba conduzindo-as a um atraso no desenvolvimento da linguagem e, dessa forma, possui um déficit pelo fato de não ter uma prática com maior possibilidade de maior ampliação de conhecimento. É enfática ao afirmar que a não-exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo. O apoio pedagógico é muito importante e necessário para as pessoas surdas, devem-se levar em consideração os diferentes casos de deficiência auditiva para trabalhar com os materiais e maneiras adequadas.

3. AS POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

A educação mostra-se no momento preocupada com as responsabilidades que a escola recebe, sendo estas transferidas de modo distorcido e que não é da responsabilidade da mesma a promoção de determinadas tomadas de atitudes. É preciso lembrar que a escola tem o seu papel essencial de ensinar e favorecer a aprendizagem.

São várias as hipóteses que se podem levantar sobre os pressupostos atribuídos à transferência de deveres, atualmente seja qual for o seguimento só percebemos e sentimos falta é a falta de deveres a ser cumpridos nessa perspectiva as famílias colocam seus filhos nas escolas apenas para obedecer ou cumprir determinadas normas de programas e deixar esses para um simples passar tempo, talvez seja essa a causa de números alarmantes dos alunos que não leem corretamente em séries elevadas, isso mostra o descompromisso de não participar o acompanhamento da família no que se refere ao desenvolvimento.

É necessário um olhar e compromissos necessário das famílias para que a escola possa estar promovendo um ensino que venha a possibilitar uma aprendizagem significativa para o avanço, é relevante que família e escola estejam juntas em prol de que a educação se realize para os educandos.

O sistema educacional enfrenta o desafio de educar e escolarizar os alunos de maneira “isolados”, pois as famílias não comparecem mais com a contribuição que antes era dada de maneira satisfatória, haja vista que percebemos que as crianças frequentam as escolas apenas

por frequentar sem ter nenhum compromisso com a educação – aprendizagem, sem estudar algum conteúdo é simplesmente o momento em que está na escola, a família não acompanha os estudos dos seus filhos, deixando à cargo da escola todo o potencial de aprendizagem.

São dificuldades como estas que a escola se encontra, e a família se distancia a cada dia do compromisso de participar na articulação tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos.

No Brasil temos Leis que nos asseguram sobre o dever da família na escola não deixando apenas à cargo da escola o desenvolvimento da criança mais sim, um conjunto de instituições responsáveis para com essas atribuições.

Segundo a LDB (9394/96) art. 1º e 2º diz que:

Artigo 1º - A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Artigo 2º - A Educação, dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ser professor na contemporaneidade é ser um desafiador, pois é necessário está atento ao mundo das informações, ao mundo tecnológico e está atualizado nos mais diversos assuntos e está preparado para eventuais questionamentos que os alunos venham trazer para dentro da sala de aula, o professor deve ter a sua resposta pronta, pois independente dos problemas e diversidade em que ele enfrente diariamente na sala de aula é cobrado por uma resposta coerente e clara, neste sentido fica cada vez mais visto com facilidade que o professor tem que saber-ser e saber-fazer levando em consideração e facilitando a aprendizagem independente das suas dificuldades a enfrentar.

Pelo que vemos, no entanto, é que sozinha a escola não está dando conta dos vastos contratempos para serem resolvidos, a escola muitas vezes deixa o seu papel essencial de ensinar para favorecer a aprendizagem, para que realizar tarefas de socialização/comportamento em que deveriam outras instituições realizar atitudes como estas. Para isso é preciso que a família perceba a real situação em que a escola enfrenta, é mínimo o número de famílias que acompanham seus filhos na escola, é preciso essa inclusão para que se tenham um bom resultado da aprendizagem que a escola espera.

Segundo Mantoan (1997, p. 38) nos mostra que:



Tanto a valorização, quanto o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes, também têm indicado que novos caminhos devam ser traçados nas instituições e nas famílias.

Diante a esses pressupostos é relevante a conscientização da família se faz necessária, pois a mesma faz parte de um contexto que possibilita e exerce influências sobre o indivíduo-aluno, preparando-o para o mundo da aprendizagem, sendo também primordial à conscientização dos professores, não só para saber trabalhar com o "aluno", mas também para promover o desenvolvimento familiar, de forma que a instituição familiar se torne um promotor do processo de integração/inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994, p 9) nos diz que:

Estabelece a necessidade de parceria entre família, professores e profissionais da escola, com a finalidade de maximizar os esforços para a inclusão, da melhor forma possível, dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Assim, falando nesse envolvimento/cooperação que necessita entre família e escola, é mais importante ainda quando a criança tem alguma necessidade educacional especial, pois é nessa introdução desta pessoa com necessidade educacional na escola que o mesmo vai ter um contato esquematizado dos conteúdos a serem apresentados, pois como sabemos independentemente quem seja quando chega na escola já traz algo, vem com algum conhecimento, por isso que é necessário que família, escola e educando possam se envolverem e partilharem o que já sabem e implementar com o que é necessário aprender como novo ter como base seus conhecimentos.

É na escola que os alunos com necessidades educacionais poderão ter um acesso que venha entender e atender de que forma o aluno possa aprender os conhecimentos que a escola tenta articular para contribuir na sua vida estudantil, para isso é preciso um trabalho em conjunto entre família, escola e aluno, para que nesse contexto possa surgir uma significativa aprendizagem.

Sobre isso nos diz Vygotsky (2000, p. 210):

Toda aprendizagem se processa de acordo com o contexto social em que o indivíduo está inserido. O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.



É neste pensamento que percebemos a necessidade mais que urgente de envolvimento da família na escola, na busca de contribuir no tocante a transformação de um ensino que se possibilita e através de um envolvimento da família possa fortalecer ainda mais aprendizagem, sendo assim é preciso que aconteça reflexões sobre a inclusão da família para com a escola para que determinadas atitudes sejam resolvidas perante as instituições para o aprendizado.

A inclusão escolar cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos e a participação dos demais órgãos como a família uma parte significativa para que a inclusão aconteça ela se perpetua de maneira à desejar. Na escola inclusiva, os alunos e professores aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. E, neste contexto, o respeito às diferenças é pedra basilar para o sucesso da escola, onde a oportunidade de acesso e permanência é igual, mas estratégias, métodos, currículos e avaliações são diferenciados e adaptados de acordo com as especificidades de cada aluno.

Nesta perspectiva inclusiva da educação, é necessário e importante que se trabalhe com destacando liberdade de o aluno se expressar, bem como um atendimento igualitário a todos sem distinção com um atendimento digno, sendo assim a escola deve atender com um pensamento que possibilite a capacidade com as suas habilidades para atuar e interagir em mundo social que é de todos, considerando as diferenças entre as pessoas.

Diante do que foi visto, como neste trabalho verificou-se que a inclusão é algo que ainda está chegando nas escolas e que deve ser encarada com coragem e determinação, levando em consideração as reais necessidades dos alunos com necessidades educacionais especial, como se fez neste trabalho a reflexão sobre o ensino e atuação do aluno em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva vem desenvolvendo um trabalho significativo para com as pessoas que tem necessidade de um ensino que contribua com a sua aprendizagem, para que a escola esteja favorecendo um trabalho inclusivo, foram necessárias grandes lutas para que na prática esteja acontecendo, é relevante que todo esse caminhar seja percorrido.

O presente trabalho teve como intuito refletir de como acontece o desenvolvimento da inclusão educacional, as leis, bem como os teóricos abordados nas discussões admitem as significativas transformações que estão ainda também acontecendo, pois como sabemos é um tema de relevância que tanto é discutido no meio educacional, tendo em vista que a



inclusão sendo realizada serão favorecidas interações os alunos estarão partilhando seus conhecimentos, e percebendo as necessidades que cada um tem.

Como sabemos a escola, família e comunidade ocupam lugares de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo, independentemente de sua classe social, como é de conhecimento quando se favorece esta interação o aprendizado/desenvolvimento dos educandos é fortemente percebido, pois acontece acompanhamento e assim possibilita melhores condições de trabalho para o educador.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/1996**. – 3ª Ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2006.

_____. **Declaração de Salamanca - MEC - Ministério da Educação. Disponível no em:** <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, acessado no dia 15 de novembro de 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. SP: Martins Fontes, 2000.



AGREGAÇÃO DOS APLICATIVOS E SITES DO CELULAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA.

Girleudo Pinto Rodrigues⁷⁴

Gildemberg Severino dos Santos⁷⁵

Joselito dos Santos Cardoso⁷⁶

RESUMO: O presente artigo objetiva despertar uma reflexão a respeito do uso do aplicativo de matemática, nos celulares adotando-o como aliado e ferramenta, no ensino aprendizagem, procurando despertar o raciocínio lógico nos alunos através deste recurso; uma vez que o educando direito, ou indiretamente sempre o conduz junto as aulas. Por essa perspectiva surge a necessidade de aproveitar este recurso inteirando-o ao ensino aprendizagem, valendo-se que as tecnologias atuais além de evoluídos. Diante deste desenvolvimento tecnológico, a educação trará sua contribuição percorrendo paralelamente esta trajetória evolutiva; explicitando que a esta completa a responsabilidade de preparação e inserção do cidadão junto a sociedade. Para isso o trabalho foi desenvolvido sob cunho teórico, contando com alguns autores, os quais o fundamentaram.

PALAVRAS CHAVE: Tecnológicos; Ensino de Matemática; Ferramenta.

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia está presente em toda a esfera social atualmente todas as pessoas possuem objetos tecnológicos, principalmente celulares. Nos lares todas as famílias se comunicam por meio deste recurso tornando-se um fator normal, adotado no dia a dia.

Para tal a escola também tem procurado viabilizar estratégias que possa dinamizar aos outros se tornando os harmônicos e qualitativas. Por isto tanta gente, o uso do aplicativo de matemática junto as aulas tendo a facilitar a aprendizagem nos alunos despertando nesse o interesse pelo material e a aquisição de nossos conhecimentos.

Por esse ângulo estudioso como tem enriquecido sobre a importância sobre a importância da inversão tecnológica na prática docente. Concretizando assim que o professor estará apresentando uma nova proposta de ensino com novas possibilidades monitoradas.

Essa nova perspectiva de ensino além de eficaz e inovadora concernentemente contar com atenção dos alunos. Para isso tornar-se conveniente que o educador tenha domínio e conhecimento deste recurso sabendo manuseá-lo de forma a conseguir conduzir as suas aulas com uso do aplicativo e sites.

Se o professor não dominar o uso dessa tecnologia ficara a aleatório em relação a essa nova geração globalizada e inovadora, na qual, anseia por novos conhecimentos.

⁷⁴ Mestrando em Ciências da Educação

⁷⁵ Mestrando em Ciências da Educação

⁷⁶ Mestrando em Ciências da Educação

De antedesse cenário, o presente estudo apoiou-se em cunho teórico buscando estar reflexões a respeito da importância de um novo olhar educacional, buscando assim alertar os professores a mudarem suas metodologias, suas estratégias de ensino entre tanto.

2. A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM

Com a tecnologia pairando em nossa sociedade o ensino aprendizagem não poderá ficar de fora. O uso dos aplicativos e selos concernentemente poderá ser inserido junto às aulas, realizando assim um novo processo de ensino e transferência de conhecimento.

O atual aluno, está cansado de copiar do quadro incansáveis conteúdos e de incansáveis exercícios do livro didático. Temos um aluno globalizado, atualizado aportado de um vaso conhecimento. Onde a cada minuto e cada segundo está recebendo novas informações.

Por esta perspectiva, bem sabemos que a disciplina de matemática, requer um envolvimento e um bom desempenho, uma vez que esta não se delimita apenas seu abito escolar, mas, vai além muros do escolar, faz parte de vida das pessoas, está presente em todas as circunstancias, o aluno vem para a sala de aula, fazendo consigo todos os dias o seu celular no bolso, o que facilita o trabalho do professor, porque já tem em vista instrumentos necessários para seus alunos. No entanto o segundo Borba penteado (2001, P.5.4) apuo EBRA-BEN (2016, P.6) nas evidencias que: Logico, isso demanda tempo, se eu vou usar um aplicativo, eu preciso usar com antecedência, eu preciso saber como funciona, eu preciso sair as vezes da zona de conforto, porque entro naquele assim “ não quero entrar aí porque o aluno sabe utilizar o celular melhor que eu” “Eu vou ficar perdido”, “ o aluno vai me fazer perguntas e eu não vou saber responder”, como eu consigo lidar com essa questão? Mas isso a gente só vai saber fazendo. Inovar os alunos, não é uma tarefa fácil, principalmente quando se trata de tecnologia, muitos professores não possuem domínio e acabam por encontrar muita dificuldade aponto até mesmo de desistirem em utiliza-la. Para isso compete ao educador especializar-se de forma e ter domínio daquilo que irá ensinar transferindo assim segurança aqueles que irão aprender. Quando o assunto é o profissional deverá estar preparado para questionamentos inesperados ou até mesmo algumas diferenças postas pelos alunos. Para isso o professor deverá estar muito atualizado para quando deparar-se com essa situação saber sobressair. Mas o uso dos aplicativos nas escolas, já vem ganhando espaço, logo tal recurso denomina as aulas e ganha a atenção do alunado. “Disseminações dos celulares smartphones, escolas, governos e demais instituições se revoltam para potencializar essa tecnologia no Melhor do ensino-aprendizagem SALDANA, 2015 apud EBRAPEN, 2016.

Concordo que a tecnologia traz benefícios ao ensino-aprendizagem adotando como uma aliada e não tem um problema visto que os alunos levam celulares para sala de aula e muitas vezes são chamados atenção por estarem no WhatsApp. Compete à escola e educador administrar essas situações impondo limites e regras então para caderno pedagógico 2016. Um dos pontos que pode auxiliar para prática de ensino eficaz e a valorização da abordagem cultural que nossos alunos carregam, produzindo aquilo que já conhecem e fazem uso das Ferramentas que os estudos de mesa com familiaridade em seu dia a dia, não simplesmente proibir o uso mas sim buscar alternativas para conquistar seus alunos ela valorizando seus conhecimentos prévio e como ferramenta atrativas a ele...

Por esse Prisma verifica-se que o celular poderá deixar de ser o bicho papão na escola e tornar-se um aliado, aqui uma reflexão que o celular ser agora visto como um recurso pedagógico o qual enriquece será às aulas este fornecerá meios e um vasto acesso a ser explorado tanto pelo aluno como pelo professor com essa era a inovadora não se admite a contração desse veículo informativo, mas sim por seu aprimoramento junto aos alunos. Segundo o portal de educação nos diz que: diante disso surge a necessidade de romper com melhor procedimento educacionais muitas vezes centrado em currículos fragmentados de memorização e transmissão de conhecimentos. Ainda o portal de educação nas referências que nos referênciamos que: na sociedade em que vivemos o uso das tecnologias no ensino da matemática não pode ser ignorada caso contrário podemos incorrer nos erros de construção de construir uma escola a acromática fora do seu tempo.

De acordo com este parâmetro, realmente torna-se conveniente entender a importância da integração e utilização da tecnologia nas aulas de matemática uma vez que tal disciplina é de suma importância na vida do homem. Logo bem sabemos que a esfera econômica do mundo gira em torno da matemática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a estes avanços tecnológicos a educação precisa estar em consonância a estas mudanças procurando assim, moderniza-se.

Com tal propósito compete ao professor adequar-se ao padrão inovador a sua proposta e metodologia procurando inserir em suas aulas a tecnologia como um forte aliado. Um dos instrumentos adequados a esta Fortaleza pode-se contar é o smartfone e a gama de aplicativos que podem ser inseridos no mesmo, portanto torna-se necessário um prévio conhecimento do professor dessa ferramenta para que possa fazer um bom uso do mesmo.



4. REFERÊNCIAS

BORBA, M.C.; PENTEADO, M.G.P. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

EBRAPEN, **Encontro Brasileiro de pós-Graduação em Educação Matemática**. Curitiba – PR, 12 a 14 de novembro de 2016.

SALDANA, P. **Uso de aplicativos para celular ganha força escola**. Disponível em <http://educacao.estado.com.br/noticiasgeral,uso_uso_aplicativos_para_celular_ganha_forca_na_escola,1749345> acesso em: 12 jan 2016.

VITATES. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v13, n1.p168-187,2016. ISSN 1983-0882 Disponível <http://www.univates.br/revistas>

Portal da Educação. <http://www.portaleducacao.com.br>



GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA

Francisca Giorgia Oliveira Jereissati⁷⁷

Priscila Veríssimo da Silva⁷⁸

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade abordar a Gestão Escolar na Escola Pública, no intuito de construir entendimentos e saberes para mediar as problemáticas encontradas na implantação da democratização, como falta de capacitação dos gestores para agir democraticamente e falta de clareza nos objetivos pedagógicos propostos. Serão abordados alguns temas como o histórico da gestão escolar no Brasil, o conceito de gestão democrática e suas implicações e possibilidades no cenário educacional, o papel do gestor, além de identificar os fatores que necessitam ser superados para alcançar uma gestão democrática de sucesso. A sua realização se justifica, dentre outras razões, pela necessidade de superação da divergência existente entre o discurso e a prática da gestão democrática. Concluímos que a implementação de uma gestão escolar democrática é, atualmente, uma exigência da sociedade, que a entende como um dos possíveis caminhos para uma transformação social, na qual igualdade, solidariedade e justiça sejam uma realidade para todos.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Escola Pública; Gestão Escolar Democrática.

1. INTRODUÇÃO

Apesar de as lutas em prol da democratização da educação pública e de sua qualidade fazerem parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade há algumas décadas, essas se intensificaram a partir da década de 1980, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, na Constituição Federal de 1988, art. 206. A Constituição Federal/88 estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

Enquanto lei complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, ela dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, a gestão democrática.

Desse modo a educação é vista como um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, como os pais e a sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação.

⁷⁷ Mestranda em Ciências da Educação; Pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Tecnológica de Palmas; e-mail: giorgiajereissati@yahoo.com.br

⁷⁸ Mestranda em Ciências da Educação; Pós-graduação em Tecnologias Digitais na Educação pela Faculdade 7 de Setembro; e-mail: prisverissimo@yahoo.com.br

Gestão da escola pública, trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/ CEAD, 2004).

Tomando como base Lück (2009a), pretende-se analisar a administração pública escolar numa perspectiva democrática e participativa.

Ao definir gestão, Lück ressalta:

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (Lück, 2009a, p:1)

Para esse fortalecimento acontecer é necessário, portanto, dar a oportunidade de vez e voz às pessoas envolvidas no processo educativo, passando a atuar ativamente nas decisões relacionadas às questões referentes às metas traçadas no planejamento educacional. Mas também sabemos que essas oportunidades devem ser embasadas no real desejo de fortalecer a instituição a partir de uma visão abrangente.

Imprimir uma nova filosofia de gestão implica na ruptura de paradigmas tradicionais e automaticamente nos leva a questionar sobre os aspectos relacionados à gestão democrática, que, supostamente, vem sendo adotada em algumas escolas da rede pública de ensino no Brasil.

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático. (PARO, 2001, pp. 18-19)

Essa forma de gestão em que somente se transparece a ilusão de uma permissão à comunidade escolar de tomar parte nas decisões, é a mais encontrada nas escolas públicas, mas sabe-se que a participação é um direito e dever de todos que fazem parte da escola. Essa permissão, muitas vezes, foi cuidadosamente calculada para transparecer uma gestão



democrática, mas que, na verdade, sua base é extremamente autocrática e retrógrada. Neste tipo de gestão há, na escola, como um todo, alto grau de insatisfação e frustração devido às atividades serem simplesmente impostas ao invés de dialogadas com o restante da equipe sobre a viabilidade de sua aplicação.

Romper paradigmas e mudar o modelo de gestão tradicional que está sendo utilizado há séculos, é um caminho difícil e árduo, pois será enfrentado conflitos e obstáculos grandiosos. A gestão democrática precisa ser entendida como uma nova maneira de administrar a escola, de mudar a mentalidade e a ação dos gestores, visando um novo modelo e acreditando na possibilidade de uma escola com a participação efetiva de todos os segmentos responsáveis pelo funcionamento geral da instituição.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática faz parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade. Essa luta constante em busca da democratização resultou na aprovação do princípio da gestão democrática instituída na Constituição Federal (BRASIL, C. F. art. 206, 2006). Desse modo, as escolas passaram a ter legitimidade para exercer a democratização da gestão, enquanto possibilidade de melhoria do processo educacional.

As escolas e os sistemas de ensino precisam criar mecanismos para garantir a participação da comunidade escolar no processo de organização e gestão dessas instâncias educativas. A participação só será efetiva se os agentes que compõem a comunidade escolar conhecerem as leis que regem à educação, as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário vigente.

Para que haja partilha nas decisões, é preciso a efetivação de mecanismos, tais como: aprimoramento do processo de escolha ao cargo de dirigente escolar; a criação e consolidação de órgãos colegiados na escola (conselho escolar e conselho de classe); criação de grêmios estudantis; fortalecimento da participação dos estudantes; construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola; participação dos pais e uma nova maneira de dividir o poder de decisão na instituição.

É preciso superar o processo arraigado das escolas de centralização de decisões, onde tudo gira em torno de uma única pessoa da gestão. Outro grande desafio a ser superado é

referente à escolha de gestores, pois, na maioria das vezes, é feita por indicação política ou familiar e não por competência profissional. A escolha de gestores por maioria de votos da comunidade escolar contribuiria para um processo mais democrático do ensino.

O sistema educacional brasileiro tem sido particularmente afetado, em seu processo de seleção de diretores escolares, por esta prática de indicações políticas e familiares. Essa prática, no entanto, está sendo gradativamente superada. Cresce o entendimento de que a liderança máxima da escola necessita ser exercida por profissional competente. A transição entre esse esquema de indicação para um processo de indicação por competência deverá levar algum tempo e também demandar significativo esforço para ser implantado. Não há, no entanto, nenhum outro método melhor para selecionar pessoas que o da competência profissional. Isto porque essa competência é o fundamento básico de um sistema escolar eficaz, daí porque deve-se tê-la bem claro durante o processo de identificação de candidatos para assumir vagas para o exercício da gestão e da docência. Uma vez que os critérios de seleção e as qualificações necessárias tenham sido estabelecidos, então os candidatos potenciais são facilmente identificados ou até mesmo se identificam por si sós. (LÜCK. et.al. 2005, p. 87)

Essa escolha precisa ser pautada também na habilidade que os candidatos à gestão têm em mediar conflitos, liderar, dar autonomia, saber delegar, estar sempre perto, valorizar as relações, identificar talentos e lideranças.

É de extrema importância repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de eliminar os controles formais e incentivar a autonomia das unidades escolares, via participação da comunidade, sem, contudo, desconsiderar o papel do Estado na manutenção e no desenvolvimento das instituições públicas de ensino.

Se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, o nosso testemunho deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano em avaliar, de compreender, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo. (FREIRE, P. 1997, p. 58-59).

A escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por toda a sua ação pedagógica e essencialmente educativa. Uma educação libertadora é condição fundamental para a gestão democrática. Neste sentido, a práxis da gestão democrática rompe paradigmas e realiza transformações nas rotinas administrativas das escolas, baseando-se no processo decisório participativo. Mas para que isso aconteça, é preciso que haja cooperação de toda a equipe escolar e comunidade, não só em eventos escolares, mas em situações que requerem tomadas de decisão no que se refere as questões políticas educacionais da escola, avaliação administrativa e demais situações que eventualmente possam surgir, como a aplicação dos recursos financeiros recebidos pela escola.



No âmbito educacional contemporâneo, a questão da gestão democrática tem sido alvo de grandes debates, principalmente na escola pública, que, muitas vezes, interioriza uma gestão pautada no conservadorismo.

Portanto, ainda hoje, especialmente na educação, a democracia amparada por leis e decretos, continua a ser um direito não respeitado, vivemos, assim, uma pseudodemocracia.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

O Brasil apresenta em sua história uma caminhada social, política e econômica bastante difícil. Após a derrocada do Estado Novo a nação enfrentou as dificuldades de aprender a viver em democracia e a nova constituição mostrou que havia vontade de dar conta desta tarefa. Com as transformações ocorridas no mundo com a Guerra Fria, houve uma recaída autoritária, que atingiram comunistas e sindicatos.

A partir de Getúlio Vargas, em sua segunda eleição, passando por JK e períodos subsequentes, os personagens centrais da vida política brasileira, traziam em seus discursos críticas ao subdesenvolvimento e promessas de superá-lo. Houve longos períodos de dinamismo econômico e de profundas mudanças, de agrário e ruralizado, o Brasil passou a ter uma economia complexa e uma sociedade predominantemente urbana. Essas transformações provocaram desequilíbrios que resultaram em problemas que colocaram em risco as estruturas do poder.

Diante desse quadro, a escola precisou reavaliar sua função social e seu papel frente a questões como democracia, comunidade e cultura. Podemos observar que a escola tem desenvolvido sua função social de modo excludente e a educação no Brasil teve seu desenvolvimento tardio com conceitos trazidos de uma herança colonial e o descaso com a escolarização das massas.

Somente a partir dos anos 20 e 30, que surgiram educadores que marcaram a história das ideias da educação, como: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, que divulgaram o documento histórico chamado O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

A partir desse manifesto, surgiram novas leis que instituíram reforma na educação. No entanto, somente a criação de leis não é suficiente para efetivar a expansão da educação como a população deseja e tem direito.



Democracia, palavra que se define por “Governo do povo e para o povo”, coloca-se totalmente contra todas as formas de ditadura e totalitarismo, onde o poder está centralizado em um pequeno percentual da população. Entende-se que a democracia se constrói a partir da participação e autonomia dos indivíduos em suas ações na sociedade, onde essa participação pressupõe conscientização política e social.

No tocante a autonomia, Gadotti (1993), afirma que esta encontra suporte na própria Constituição promulgada em 1988 que institui a “democracia participativa” e a possibilidade de o povo exercer o poder diretamente (art.1º.). A partir da segunda metade do século XX, que o tema autonomia foi associado a uma concepção emancipadora da educação, tendo a descentralização como uma das condições da democratização. A autonomia pressupõe a liberdade e capacidade de decidir, ela não se confunde com independência, na medida que somos autônomos de alguém ou de alguma coisa, sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências.

De acordo com Ferreira (2003, p.17), a autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

Dito isto, entende-se que a autonomia da escola não é um fim em si mesmo, mas uma forma ou meio de a escola realizar suas finalidades com melhores condições.

A descentralização é a tendência atual mais forte dos sistemas de ensino, nos trazendo um novo panorama da sociedade brasileira, impulsionando mudanças significativas em todas as áreas de ação no que diz respeito à escola e o processo de democratização vem legitimar a formação para a cidadania.

Sendo a escola um ambiente de trocas de experiências onde há articulações e interações sociais, a busca pela democracia através de uma gestão democrática com ética, pressupõe a autonomia e responsabilidade dos vários atores da escola para essa conquista. “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (Freire, 2002, p. 66).

4. O PAPEL DO GESTOR

No que tange à escolha do gestor, variadas são as formas e as propostas de acesso à gestão das escolas públicas historicamente utilizadas no sistema educacional brasileiro. Entre elas destacam-se:



- 1) gestor livremente indicados pelos poderes públicos (estados e municípios);
- 2) gestor de carreira;
- 3) gestor aprovado em concurso público;
- 4) gestor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos;
- 5) eleição direta para gestor.

Historicamente as eleições diretas para gestores escolares têm sido uma das modalidades tidas como das mais democráticas. A defesa dessa modalidade vincula-se à crença de que o processo implica uma retomada ou conquista das decisões sobre os destinos da escola pela própria escola.

Percebemos que a eleição é um importante mecanismo no processo de gestão democrática, no entanto não é suficiente para garanti-la. Segundo Paro:

[...] Embora necessária, a eleição de diretores não garante a democracia, como não basta instituir um conselho de escola com a participação de professores, funcionários, alunos e pais onde a autoridade máxima fica com o diretor não dependendo em nada das discussões desse conselho. Esse conselho se torna formal e inoperante. O responsável último pela escola implicaria ser o colegiado, e não o seu presidente. [...] (PARO 2001, p. 101)

Observa-se que as escolas públicas estão lotadas de diretores que instituem todos os requisitos necessários para ser uma gestão democrática, mas que tudo fica na teoria e a prática está ainda com as características do autoritarismo e centralização tão bem conhecidos dos docentes.

O diretor bem preparado é aquele que sabe mediar os interesses de todas as partes, inclusive os pais e a comunidade. Precisa atuar democraticamente, dar satisfação a todos e ser cobrado por sua atuação. Também deve estar atento às demandas dos professores.

“Acabar com o isolamento na sala de aula é extremamente importante. Não me parece possível resolver os problemas que a educação brasileira vem acumulando há décadas sem que se ouça o docente, que é o responsável por executar na prática as decisões dos políticos”, afirma Tânia Zagury (Nova Escola, 2006, p. 45).

Administrar uma escola pública não é meramente aplicar métodos e técnicas educacionais, e sim, uma busca constante de mecanismos que permitam que a escola produza uma educação de qualidade onde todos participem. A gestão democrática em nosso país é um processo que vem sendo vivenciado ao longo dos anos por toda a sociedade, no que diz respeito ao âmbito político, foram ocorrendo mudanças em todos os seus segmentos e a escola como instituição que tem como compromisso, socializar o saber historicamente construído não poderia estar alheia a todas estas mudanças.



Democratizar o ensino não se constituiu apenas em construir escolas, é preciso garantir, no ambiente escolar, que todos tenham a escola como espaço onde se possa aprender com entusiasmo. Para isso, a escola necessita consolidar sua autonomia, partilhando suas ações com a comunidade em está inserida, buscando soluções adequadas às necessidades do seu cotidiano escolar.

Gestão da escola pública trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, idéias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB\CEAD, 2004.)

5. CONCLUSÃO

A implementação de uma gestão escolar democrática é, atualmente, uma exigência da sociedade, que a entende como um dos possíveis caminhos para uma transformação social, na qual igualdade, solidariedade e justiça sejam uma realidade para todos.

Percebemos que, ao longo da história da gestão escolar no Brasil, houve avanços significativos, através de mudanças conceituais e atitudinais. Sabemos que esse processo se dá de forma gradativa e que existe um longo caminho a ser percorrido, mas é preciso sair da zona de conforto, estimular a participação social na educação, enfrentar as mudanças e desafios na busca de uma educação mais justa e igualitária.

Dessa forma os problemas e dificuldades encontradas na escola não são mais do “diretor”, do “professor” ou de alguém específico, mas sim de todos: alunos, pais, funcionários e comunidade.

O ideal da gestão democrática, precisa sair do papel para se tornar algo concreto, capaz de transformar a realidade do ambiente escolar. Sendo assim, como diz CORTELLA (2002), “um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidades” e é com estas possibilidades, com os nossos índices reais de educação pública, que devemos focar o nosso trabalho de educadores.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/10/2018.



_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25/10/2018.

ESCOLA, **Revista Nova**. São Paulo: abril, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org). **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios**. 4ª. edição. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 2ª. edição. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

LÜCK, Heloísa. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática 2009**. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-hluck.pdf>>. Acesso em: 28.10.2018.

_____. **A gestão participativa na escola**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo 2009b.

_____. (Org) **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

OLIVEIRA, Joao Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernades et al. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e menismos de implementação**. Escola de Gestores (MEC). Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf>. Acesso em: 30/10/2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. (p. 48-111)

SOUZA, Débora Quetti Marques de et al. **Gestão democrática da escola pública: desafios e perspectiva**. Educere, 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328_174.pdf>. Acesso em: 10/11/2018.



BENEFÍCIOS DOS DESPORTOS INCLUSIVOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

Eufábio Queiroga Bezerra⁷⁹

Joselito dos Santos Cardoso

Joaquim Alves Pereira

RESUMO: Nos anos de 1960 foi realizada na Itália a primeira edição dos Jogos Paralímpicos, competição de desportistas com deficiências motoras ou sensoriais. Desde então, o esporte adaptado vem se tornando cada vez mais profissional, deixando de ser um esporte amador e, de reabilitação para atingir o auge do alto rendimento. Um exemplo disto é o crescimento do número de participantes das competições. Vejamos que só nos Jogos Paralímpicos de 2016, no Rio de Janeiro, mais de 4.300 atletas com deficiência de mais de 176 países disputaram em cerca de 23 modalidades desportivas, dentre as quais podemos citar: Judô, Natação, Canoagem, Basquete em cadeira de rodas, Futebol de cinco e Hipismo. Mas não só os atletas de alto rendimento, mas também outros podem se beneficiar com os esportes. Pois, já está mais do que comprovado que a prática esportiva poderá trazer inúmeros benefícios para qualquer pessoa com deficiência; como a melhoria da saúde e desenvolvimento físico e motor, além de contribuir para a socialização e para a autoestima. Utilizamos ainda das reflexões de Alarcão (2003), Aranha (2006) e Pedro Demo (1997) em nossas colocações. Mas de que forma a prática esportiva para pessoas com deficiência vem ocorrendo e evoluindo no Brasil e no mundo? Quais são os benefícios do esporte para o desenvolvimento, e como estimular a prática esportiva nas pessoas. Como atleta de canoagem, já participamos de esporte do remo, de futebol adaptado, e como nós chegamos até aqui? O esporte chegou em nossa vida desde criança já na formação congênita, sem poder esticar as pernas e o médico disse à mãe que não poderia andar, e o futebol foi o nosso primeiro esporte a ser praticado. Ainda praticamos outros esportes como judô, ciclismo, canoagem, remo. Nascemos em uma pequena cidade no sul de Minas Gerais, chamada Virgínia, cidade que se localiza entre os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. E lá com os amigos da pracinha fui pegando agilidade, e me tornei o melhor goleiro da cidade, e participamos dos jogos em Belo Horizonte-MG.

Palavras-chave: Desportos na Escola; Aprendizagem Significativa; Deficiências e Inclusão.

1. Como incluir os desportos na educação de jovens com deficiências?

Um aluno aos dezoito anos em busca de seus sonhos, indo à competição paraolímpica e disputando uma Paralimpíada, mas ainda não havia o futebol adaptado nessa época, então começando pela natação, no período de 2014 até fins de 2006; só que na natação éramos da classe S8, e como sua perna não esticava. (RIBEIRO, 2014)

Era muita água e não iríamos conseguir o primeiro do Brasil naquela época. Pela lógica não conseguiríamos chegar em primeiro lugar, mas nessa vida nada é por acaso, tudo tem seu propósito e um começo firme. E em 2007, com o técnico de futebol do Flamengo Rafael Seconi, que nos fizeram um convite na rua: Vocês não querem conhecer o remo como nosso Projeto na Lagoa (Sob No. 526820205399)?

⁷⁹ BEZERRA, CARDOSO e PEREIRA são mestrandos em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação: fhermes20@gmail.com

Vamos conhecer a Lagoa, ao chegarmos desde o primeiro dia na Lagoa, observamos aquela Lagoa Rodrigo de Freitas e, imaginamos que lugar apropriadíssimo para o remo e os esportes aquáticos. Na época morávamos em Niterói e São Gonçalo-RJ. Imaginamos saímos de um lugar bem diferente, e conhecermos a Lagoa com uma beleza absurda.⁸⁰

Começaram os treinamentos com o remo, e desde 2008 participamos das Paraolimpíadas de Pequim. E perdemos a vaga, com apenas três atletas, logo após treinamos, continuamos nosso sonho. Apenas perdemos uma batalha, mas não a guerra inteira. Após treinarmos bastante ficamos invictos no remo desde 2009 até 2013.

Agora estamos na canoagem e conseguimos a vaga para Londres, e nosso barco se chama Double Esquife. Fomos para Londres com Josiane Lima, representando o Brasil, não ganhamos medalha, mas em consequência dos esportes nem todos ganham a medalha de ouro, porém ficamos em sétimo lugar na competição geral.

E ficamos felizes ao realizar nosso sonho por disputarmos as Paraolimpíadas, mas não desistimos, o que só fomos disputar em 2016, querendo esta medalha. Segundo Humberto Luís FERREIRA (2014), professor de Educação Física e diretor da Associação de desporto para Deficientes Intelectuais: Observamos uma trajetória vitoriosa nas Paraolimpíadas, mas toda pessoa com deficiência poderá se tornar um atleta de alto rendimento?

O que precisamos entender é que esse processo do Isaac entender e praticar os esportes que foi bem mais sofrido, mas porquê? E como educador físico o que podemos acrescentar no depoimento do Isaac que é completa em si e na própria superação? Mas imaginamos que através da escola nós poderemos perfazer um outro caminho para que esta coisa ocorra diferente.

Onde nós possamos nas unidades escolares e dentro das aulas de educação física, efetivamente observemos melhor as crianças com deficiências e, percebamos assim, se ela poderá ou não vir a tornar-se um atleta.

Ou seja, o professor deverá ficar atento aos tipos de deficiências e saber lidar com tais tipos de deficiências físicas nas aulas de Educação Física. (FERREIRA, 2014). O Brasil evoluiu na inclusão dos portadores de necessidades especiais nos desportos?

É bem melhor intervirmos desde a infância, e claro, os pais inscrevem suas crianças nesse sistema de educação formal, e que agora é necessário podermos atendê-los, daí a

⁸⁰ Aqui queremos destacar o pensamento complexo do humanista francês Edgar Morin, neste material audiovisual o qual damos destaque neste momento, pois o mesmo aborda de diversas formas tal problemática da reflexão científica e tecnológica: <https://www.youtube.com/watch?v=2sYQymE46I4> paraolímpico.

importância da Inclusão. E tendo o educador físico ali terá condições de encaminhar essa família, para um recurso, e não necessariamente esta criança terá que sair do Estado, da família e da casa, para estar buscando tais recursos. (ARANHA, 2006)

O Brasil evoluiu muito em relação ao paradesporto, que hoje nós temos um paraesporto de respeito nesse país. Então, temos heróis paralímpicos que são os atletas que representam nosso país lá fora. Mas obviamente temos que pensar em termos de educação também.

Mas quais seriam as medidas necessárias para as pessoas com alguma deficiência, mobilidade reduzida e até as deficiências intelectuais?

Conforme as concepções da Dra. Míriam Brinati PEIXOTO (2014), terapeuta ocupacional e professora universitária da UFRJ: Como todos conhecemos algo como a inclusão social, uma efetiva promoção da qualidade de vida, e a quebra de processo reabilitador, o mesmo deixa de sair da reabilitação e passa a ser um indivíduo, um atleta, então, isto melhora sua autoestima, na confiança; interfere em uma família por completo; então, a família fica mais confiante, fica mais segura e se torna uma coisa produtiva, de alegria, de qualidade de vida, produtiva de socialização. (PEIXOTO, 2014).

2. Mas como o paratleta consegue migrar de um desporto ao outro e, assim, atingir seu alto rendimento na sua reabilitação e em seu desenvolvimento motor?

Mas como poderemos conseguir isto na família? Nesse caso, em particular, sendo o paratleta de uma pequena e humilde família mineira, numa cidade com predominância de atividades agropastoris, e em uma família sem recursos naquela época para nos colocar na fisioterapia, e a prática do futebol adaptado tem aberto muitas portas para estas famílias humildes e sem assistência das políticas públicas.

E ao brincar no futebol conseguimos a tão sonhada reabilitação, ao fortalecer as pernas, e pelo futebol conseguimos grandes êxitos de recuperação física e de uma socialização efetiva.

Consoante a concepção do professor universitário Dr. Paulo Afonso Garrido de PAULA (2018):

A luta pelos direitos para inexoravelmente pela educação, pela aquisição que possibilite o enfrentamento e a superação das adversidades que caracterizam o cotidiano de todos nós, especialmente daqueles impedidos de acesso aos breves e serviços capazes de atender as mais elementares necessidades humanas. Dessa forma, educar crianças e adolescentes pressupõe, necessariamente, reconhecimento de que estes são sujeitos de direitos, admissão de que se trata de partícipes do

ISBN: 978-85-93627-03-3

IV Caderno de Iniciação à Pesquisa: Diálogos em Educação



processo educacional, aceitação de sua situação peculiar de pessoas em processo de desenvolvimento e, sobretudo, de que são destinatários de nosso dever de respeito. (PAULA, 2018)

Pois, aonde somos chamados discorreremos sobre os benefícios da reabilitação através do futebol e sua contribuição para a socialização, inclusive das pessoas com deficiência, mas quais seriam os principais benefícios dos desportos para pessoas com deficiências?

Em todas as atividades nas quais possamos ter a inclusão, o que terá importância fundamental, tanto na valorização do espaço em si que está sendo praticada aquela atividade quanto para o sujeito com deficiência. Temos claro ainda no Brasil, algumas questões que precisam ser trabalhadas.

Há alguns espaços e ambientes que ainda precisam ser adaptados para o uso das pessoas com deficiências e seus objetivos: que seriam as brincadeiras ao ar livre, as brincadeiras nos parques, enfim, todos os espaços, e todas as atividades em que o deficiente se ocupar.

Então, isto estará a trazer inúmeros benefícios em toda a sociedade em geral. Importante não só se faz o incentivo das políticas públicas nas questões de mobilidade urbana, e também de um incentivo para a prática do esporte, destas pessoas da sociedade que nem sempre encontram uma colocação no mercado de trabalho ou, mesmo até em clubes de desportos e sociais.

Conforme Míriam Brinati PEIXOTO (2014), terapeuta ocupacional:

Ao trabalharmos com o futebol adaptado para deficientes, e esta experiência normalmente, neste grupo são pessoas com deficiência e são mais lesados, lesões altas ou distrofias, existem algumas lesões motoras muito grande, são cadeiras motorizadas. São cadeiras caras, e muitas vezes inacessíveis, uns tinham 20 anos, outros já contavam com 30 anos de idade. Há uma interação bem mais complexa neste caso, e o que conta é a potência da cadeira. Em uma velocidade igual, e neste mesmo nível possam assim, competir de igual para igual. Que tenham um nível de limitação grande e possam utilizar esta cadeira. (PEIXOTO, 2014)

Observamos que já existes estiques para o queixo e, isso já percebemos em um campeonato na Alemanha, no qual havia uma estique par o queixo, ao participar de um jogo de futebol, e as pessoas com deficiência poderão participar de tais atividades e competições.

Há também esportes que nem são paraolímpicos como os da ONG do Surf, que traz os jovens que não tem acesso à praia. E esta ONG ao ensinar o surf para pessoas com deficiência, há uma esteira e uma cadeira-anfíbia, para a pessoa adentrar diretamente na praia. Ao tomar um banho no mar para eles era impossível, agora já não é mais.

Muito importante se faz esta acessibilidade ao mar e a outros tipos de esportes que não sejam esportes paraolímpicos.



Mas o que seriam estes esportes paraolímpicos? Segundo as concepções da psicopedagoga e apresentadora Dra. Maria Larissa N. WERNECK (2014):

A prática esportiva pode trazer muitos benefícios para qualquer pessoa com deficiência, como a melhoria da saúde e do desenvolvimento físico e motor, além de contribuir para a sociabilização e para a autoestima. De que forma a prática esportiva para pessoas com deficiência vem evoluindo no Brasil e no mundo? Quais são os benefícios do esporte para o desenvolvimento? Como estimular a prática esportiva pelas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida? No estúdio: Humberto Luis Ferreira, professor de Educação Física e diretor da Associação Brasileira de Desporto para Deficientes Intelectuais; Miriam Brinati Peixoto, terapeuta ocupacional; e Isaac Ribeiro, atleta de Remo e Paracanoagem do Clube De Regatas Vasco Da Gama. (WERNECK, 2014)

As parolimpíadas seriam as olimpíadas do portador de deficiência física, mas há alguns esportes que não estão no menu dos desportos em uma parolimpíada. Nas ginásticas olímpicas e paradesportivas, e temos um grupo imenso, pois são treze modalidades diferentes. (DEMO, 1997)

As quais têm suas competições a cada modalidade, em competição regional e nacional. 3 Considerações Finais O atletismo, a natação e o tênis de mesa para deficientes intelectuais, mas ainda são poucos nestes casos.

Os intelectuais viltaram apenas em Londres, e antes as parolimpíadas eram focadas para pessoas com deficiência física, mas os deficientes intelectuais também compõem este quadro. Já sabemos que houve um escândalo em Sidney, com a delegação da Espanha, e fez-se por bem o Comitê Olímpico Internacional, de afastar momentaneamente o deficiente intelectual. (DEMO, 1997)

Para que pudéssemos trabalhar muito mais da qualificação dos profissionais a testar os sujeitos quanto à deficiência ou não. Mas o Brasil hoje tem um time de intelectuais que faremos no Rio uma grande participação, até porque somos de São Paulo.

Enfim, quanto mais modalidades e quanto mais oportunidades pudermos oferecer de treinamentos, mais as pessoas se sentirão integradas. Mas como alguém que nunca praticou esportes, depois dos 50 anos poderá praticar algum esporte?

Há limites de idade para o deficiente participar dos treinos ou começarem alguma prática desportiva? Haveria um limite para nos tornarmos um atleta? De forma alguma, ainda que hoje em dia temos acessos, adaptações que possam proporcionar um melhor conforto, um melhor posicionamento, uma melhor qualidade do movimento.



Então, basta termos uma avaliação adequada, destas questões ao investir no desporto desejado ou, mesmo escolhido para praticar. Segundo o grande pedagogo pernambucano: Assim como aprendemos ao ensinar; e ao ensinar também aprendemos (FREIRE, 1986).

Conforme a concepção do humanista francês Edgar MORIN (2011), na obra *Introdução ao Pensamento Complexo*: Não se deve acreditar que a questão da complexidade só se coloque hoje em função dos novos progressos científicos.

Deve-se buscar a complexidade lá onde ela aparece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana. Já o ilustre pedagogo pernambucano ainda afirma Paulo Reglus Neves FREIRE (2001): Só educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de ser educado pelos educandos, só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como que nada sabe.

Para António Nóvoa (2006): Nunca, como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos criadores, e não apenas criaturas, da história. A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de ‘quem fomos’ e de ‘como somos’.

3. Referências Bibliográficas:

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e Brasil. 3 ed. – Revista e Ampliada São Paulo: Moderna, 2006.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 17 ed. Campinas: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1982.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p.



APRESENTANDO OS PRINCIPAIS AUTORES E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA COGNITIVISTA PARA EDUCAÇÃO

Girleudo Pinto Rodrigues⁸¹

Gildemberg Severino dos Santos⁸²

Joselito dos Santos Cardoso⁸³

RESUMO: Pretende-se discutir o cognitivismo apresentando pensamentos dos principais autores dessa proposta: Piaget, Bruner, Gagné, Ausubel e Bandura, propondo reflexão sobre suas contribuições para a educação. Sabemos que uma nova teoria depende muito do contexto histórico e cultural das pessoas envolvidas e da comunidade. Mostra a importância do cognitivismo para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, cabe ressaltar que a valorização dos conhecimentos prévios e o incentivo por parte dos professores é fundamental para o processo ensino aprendizagem. Conhecer o pensamento de cada autor que contribuiu para o desenvolvimento dessa teoria é fundamental para os professores, pois a partir dessas ideias, cada profissional pode reavaliar sua prática pedagógica usufruindo dos pontos positivos e pô-los em prática diante dos novos desafios da educação do século XXI. Leituras de textos, artigos e livros relacionados ao tema de autores como Ausubel (1982), Barros (1998), Moreira (1999), Furtado (1999), Freitas (2000), Bruner (2001), Ramos (2018) e outros nos ajudaram a compreender a importância da teoria cognitivista para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, pois essa teoria defende que a capacidade do aluno em aprender coisas novas depende diretamente de conhecimentos já adquiridos. Lembrando que para estes teóricos citados, é necessário investigar quais os saberes do aluno acerca do assunto que será ensinado. Depois, deve-se auxiliar o aluno para que ele consiga sistematizar os novos conhecimentos através de associações com o seu conhecimento prévio. Portanto, uma teoria que busca considerar o contexto histórico do discente terá mais significado.

Palavras-chave: Piaget; Bruner; Gagné; Ausubel; Bandura.

1. INTRODUÇÃO

As teorias e tendências, no pensamento educacional, servem de base para que os docentes encontrem o caminho mais adequado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ajudando sempre melhorar a sua prática pedagógica.

O presente trabalho visa apresentar a importância da teoria cognitivista para a educação, através das contribuições dos autores: Piaget, Jerome Bruner, Gagné, Ausubel e Bandura. O ensino deve considerar sempre os conhecimentos prévios dos alunos para que a aprendizagem tenha significado, logo o educador que se preocupa com a aprendizagem deve buscar alternativas para mediar à produção de novos conhecimentos.

Diante desse contexto iremos a seguir dissertar um pouco sobre os estágios de ensino e aprendizagem de Piaget, a teoria de ensino de Jerome Bruner, as habilidades cognitivas de

⁸¹ Mestrando em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação; Especialista em Geopolítica pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP – Patos/PB. E-mail do autor professorgildemberg@gmail.com.

⁸² Mestrando em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação; Especialista em Educação Matemática pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP – Patos/PB. E-mail do autor girleudop@gmail.com

⁸³ Mestrando em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação; Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional pela psicopedagogia clínica e institucional. E-mail do autor kardoso380@gmail.com.

Gagné, a aprendizagem significativa de Ausubel e a teoria social cognitiva de Bandura. Abordando de início, de modo geral, a teoria cognitivista.

2. TEORIA COGNITIVISTA

A teoria cognitivista é muito importante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois essa teoria defende que a capacidade do aluno em aprender coisas novas depende diretamente de conhecimentos já adquiridos. Por isso é necessário investigar quais os saberes do aluno acerca do assunto que será ensinado. Depois, deve-se auxiliar o aluno para que ele consiga sistematizar os novos conhecimentos, através de associações com o seu conhecimento prévio. A seguir apresentaremos alguns autores que contribuíram para essa teoria.

2.1 Jean Piaget (1896 – 1980)

Jean Piaget nasceu na cidade de Neuchâtel (Suíça) em 09/08/1896 e morreu em 17/9/1980. Especializou-se em psicologia evolutiva e também no estudo de epistemologia genética. Seus estudos sobre pedagogia revolucionaram a educação, pois derrubou várias visões e teorias tradicionais relacionadas à aprendizagem.

A teoria de Jean Piaget busca compreender o desenvolvimento do ser humano, o materialismo mecanicista e o idealismo - ambas marcadas pelo antagonismo de seus postulados que os separam as formas: o físico e o psíquico.

2.1.1 A visão interacionista de Piaget: a relação de interdependência entre o homem e o objeto do conhecimento

Piaget, argumentando que "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (PIAGET, 1976 apud Freitas 2000). Esse processo, por sua vez, se efetua através de um mecanismo auto regulatório que consiste no processo de equilibrar progressiva do organismo com o meio em que o indivíduo está inserido, como procuraremos expor em seguida.

2.1.2 Equilibrarção

O conceito de equilibrarção torna-se especialmente marcante na teoria de Piaget, pois ele representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano

podendo sofrer variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido. **Os fatores invariantes:** Piaget postula que, ao nascer, o indivíduo recebe como herança uma série de estruturas biológicas - sensoriais e neurológicas - que permanecem constantes ao longo da sua vida e à adaptação do homem é inerente ao ser. **Os fatores variantes:** Em síntese, pode-se dizer que, para Piaget, o equilíbrio é o norte que o organismo almeja, mas que paradoxalmente uma busca incessante a alcança a assimilação e a acomodação.

2.1.3 A assimilação

Consiste na tentativa do indivíduo em solucionar uma determinada situação, representa um processo contínuo na medida em que o indivíduo está em constante atividade de interpretação da realidade que o rodeia e, conseqüentemente, tendo que se adaptar a ela.

2.1.4 A acomodação

Quer dizer, a acomodação representa "o momento da ação do objeto sobre o sujeito" (FREITAS, op.cit.:65) emergindo, portanto, como o elemento complementar das interações sujeito-objeto. Em síntese, toda experiência é **assimilada** a uma estrutura de ideias já existentes (esquemas) podendo provocar uma transformação nesses esquemas, ou seja, gerando um processo de **acomodação**.

Dessa perspectiva, o processo de equilíbrio pode ser definido como um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa a levar o indivíduo a construção de uma forma de adaptação à realidade.

2.1.5 Os estágios do desenvolvimento humano

Piaget considera 04 períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento (FURTADO, 1999). São eles:

- 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos)
- 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos)
- 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)
- 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante)

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia (COLL E GILLIÈRON, 1987).



2.1.6 Período Sensório-motor (0 a 2 anos):

Segundo La Taille (2003), Piaget usa a expressão "a passagem do caos ao cosmo" para traduzir o que o estudo sobre a construção do real descreve e explica. De acordo com a tese piagetiana, "a criança nasce em um universo para ela caótico, habitado por objetos evanescentes (que desapareceriam uma vez fora do campo da percepção), com tempo e espaço subjetivamente sentidos, e causalidade reduzida ao poder das ações, em uma forma de onipotência" (id ibid). No recém-nascido, portanto, as funções mentais limitam-se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos.

2.1.7 Período pré-operatório (2 a 7 anos):

Para Piaget, nessa concepção, a inteligência é anterior à emergência da linguagem e por isso mesmo "não se pode atribuir à linguagem a origem da lógica, que constitui o núcleo do pensamento racional" (COLL E GILLIÈRON, 1987). Na linha piagetiana, desse modo, a linguagem é considerada como uma condição necessária, mas não suficiente ao desenvolvimento.

2.1.8 Período das operações concretas (7 a 11, 12 anos):

Neste período o egocentrismo intelectual e social, outro aspecto importante neste estágio refere-se ao aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motor.

2.1.9 Período das operações formais (12 anos em diante):

Nesta fase a criança, ampliando as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos. Assim sendo, Piaget argumenta que o desenvolvimento da moral abrange 03 fases: (a) **anomia** (crianças até 5 anos); (b) **heteronomia** (crianças até 9, 10 anos de idade) e (c) **autonomia**, corresponde ao último estágio do desenvolvimento da moral, em que há a legitimação das regras e a criança pensa a moral pela reciprocidade, quer seja o respeito a regras é entendido como decorrente de acordos mútuos entre os jogadores, sendo que cada um deles consegue conceber a si próprio como possível 'legislador' em regime de cooperação entre todos os membros do grupo.



2.2 Jerome Seymour Bruner (1915 – 2016)

Embora Bruner tenha sido um psicólogo por formação e tenha dedicado grande parte das suas obras ao estudo da psicologia, ganhou grande notoriedade no mundo da educação graças à sua participação no movimento de reforma curricular, ocorrido, nos EUA, na década de 60.

Bruner propõe que o aluno tenha uma grande participação no processo de aprendizagem. O professor não expõe os conteúdos de maneira explícita, mas gera condições para que os alunos conheçam uma meta a ser alcançada e serve como mediador.

2.2.3 Teoria da Aprendizagem por Descoberta

A Teoria da Aprendizagem por Descoberta sustenta que a aprendizagem deve ter em conta os seguintes aspectos:

A predisposição para a aprendizagem;

A forma como um conjunto de conhecimentos pode estruturar-se de modo que seja interiorizado da melhor forma possível.

O professor deve motivar os estudantes para que eles mesmos descubram relações entre os conceitos e construa proposições tendo um diálogo ativo onde o professor e os estudantes devem envolver-se no processo, mediante um formato adequado da informação, para que ela interaja corretamente com a estrutura cognitiva do estudante.

A Teoria da Aprendizagem por Descoberta fala também do currículo em espiral, no qual deve organizar-se trabalhando periodicamente os mesmos conteúdos, cada vez com maior profundidade. A ideia é que os estudantes modifiquem continuamente as representações mentais do que vem construindo.

Bruner afirma que o desenvolvimento psicológico não é independente do meio ambiente social e cultural e defende que a educação tem a função de mediar entre o aluno e o meio histórico-cultural no qual este se desenrola (Barros, 1998).

2.2.4 Funções de cada um dos envolvidos

Do professor: é o mediador entre o conhecimento e as compreensões dos alunos, além disso, é um facilitador da aprendizagem já que fornece as ferramentas para os aprendizes e também os guia para resolver seus erros. Do aluno: ele revisa, modifica, enriquece e reconstrói seus conhecimentos. Reelabora constantemente suas próprias representações, enquanto utiliza e transfere o que aprendeu a outras situações.



2.2.5 Desenvolvimento cognitivo

A concepção de desenvolvimento está dentro da linha construtivista. O aluno toma parte ativa na construção do conhecimento, transformando-o e assimilando-o através de três sistemas ou modos de representação:

Representação ativa;

Representação icônica;

Representação simbólica.

2.2.6 Princípios

A teoria de Bruner tem quatro princípios fundamentais:

Motivação: Bruner defende que todas as crianças nascem com o “desejo de aprender”. Entretanto, esse desejo só é mantido se houver motivação. Estrutura: qualquer matéria pode ser organizada de maneira tal que possa ser transmitida e entendida por qualquer estudante. Sequência: a escolha adequada da sequência em que os conteúdos vão ser ensinados é fundamental para determinar quão difícil será um assunto a um estudante.

Trata-se de um método muito demorado, pois o aluno terá um ritmo mais lento do que na maioria das formas de ensinar. Mas, acredita-se, que no final terá aprendido de forma muito mais consciente e significativa.

2.3 Robert Gagné (1916 – 2002)

De acordo Moreira (1999) a teoria de Robert Gagné fornece ao pesquisador uma visão geral e as implicações do ensino e aprendizagem, buscando explicar, relacionar ou unificar princípios da aprendizagem como explicar fatos específicos observados. Esta teoria evoluiu de uma perspectiva bastante behaviorista para outra predominantemente cognitiva.

Durante essa evolução, três componentes foram a ela incorporadas, a saber, segundo Moreira (1999):

Para Gagné Segundo Moreira (1999), a aprendizagem seria assim definida:

É uma mudança de estado interior que se manifesta por meio da mudança de comportamento e na persistência dessa mudança. Um observador externo pode reconhecer que houve aprendizagem quando observa a ocorrência de uma mudança comportamental e também a permanência desta mudança.

Conforme Moreira (1999): “Nessa teoria, são dois tipos distintos de eventos, os externos e os internos ao aprendiz”. Atos de aprendizagem são precedidos, de acordo com



Moreira (1999) segundo Gagné, por uma série típica de eventos de aprendizagem a qual se dá por meio de oito fases, cada uma com um nome e que identifica o processo interno envolvido na mesma. As fases são: motivação, apreensão, aquisição, retenção, memorização, generalização, desempenho e retroalimentação.

Para Moreira (1999), Gagné propõe que existem cinco principais classes de capacidades humanas, as quais podem ser aprendidas: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, atitudes e habilidades motoras, enfatizando, em sua proposta, a habilidade intelectual.

Com relação à instrução e ao papel do professor, por se tratar de uma teoria que prevê mudança comportamental persistente, a fase da aprendizagem existe de um ou mais processos internos, no sistema nervoso central do aluno, que transformam a informação até que o aprendiz responda com um desempenho.

Tais processos internos podem ser influenciados por eventos externos, e estimulação do ambiente.

Nessa perspectiva, cf. Moreira (1999), a instrução é:

Atividade de planejamento e execução de eventos externos à aprendizagem, com a finalidade de influenciar os processos internos para atingir determinados objetivos. Os objetivos são as capacidades a ser aprendidas, isto é, descrições verbais daquilo que deve ser aprendido.

Logo, cabe ao docente a tarefa de promover a aprendizagem por meio da instrução, planejando-a, administrando-a e avaliando-a quanto à sua eficácia por meio da avaliação da aprendizagem do estudante.

2.4 David Paul Ausubel (1918 – 2008)

Nascido no dia 25 de outubro de 1918 na cidade de Nova Iorque, David Ausubel filho de imigrantes judeus foi um psicólogo que contribuiu muito para a teoria cognitivista com o desenvolvimento de uma proposta da aprendizagem significativa.

O contexto histórico é muito importante para o desenvolvimento de uma nova teoria e para entendermos a aprendizagem significativa de Ausubel é necessário conhecer um pouco da sua vida.

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. (PCN, 1998).



Os conhecimentos prévios dos discentes devem ser aproveitados pelos professores durante todo o processo de ensino. Logo para que isso ocorra, é preciso organizar situações problemas, que coloquem em jogo o que os alunos sabem, para que eles possam refletir sobre as diferenças entre o conhecimento antigo e o novo e seguir aprendendo. Nos anos 1960, David Paul Ausubel chamou de conhecimento prévio os conteúdos fundamentais para adquirir novos conhecimentos. David Ausubel pesquisador norte-americano destacou em seu livro; **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel** que “quanto mais sabemos, mais aprendemos”. O psicólogo David Ausubel:

Apresentou seu modelo de aquisição do conhecimento envolvendo os processos em que novos significados exemplos eram adicionados aos conceitos existentes. Assim, para uma aprendizagem ocorrer seria necessário que novos conhecimentos se relacionassem significativamente com os já existentes. (RAMOS, SEABRA & TOLEDO, 2018, p.35).

A utilização das novas tecnologias da informação e comunicação é uma perspectiva que cabe muito bem nessa teoria, pois os estudantes do século XXI nasceram e convivem na era digital, logo a escola e os professores não podem ficar de fora desse processo. Os docentes devem sempre buscar alternativas para melhorar sua prática pedagógica promovendo significados. Lembrando que alunos já chegam à escola com muito conhecimento sobre as tecnologias.

2.5 Albert Bandura (04/12/1925)

Psicólogo canadense, Professor de Psicologia da Universidade de Stanford (EUA) é conhecido como sendo o pai da aprendizagem social; várias pesquisas suas contribuíram para o campo da psicologia social, cognitiva, psicoterapia e pedagogia. Ele tem sido na atualidade, um dos psicólogos mais citados e influentes no mundo.

Bandura formulou sua teoria da aprendizagem social quando o behaviorismo dominava. Desde então, passa a dar importância aos processos cognitivos e sociais que interferem na aprendizagem das pessoas e não somente considerar associações entre estímulos e reforços comportamentais.

A imitação de comportamentos de outros faz parte do aprendizado e introduz no indivíduo um novo comportamento ou o faz realizar comportamentos já adquiridos, como, por exemplo, os gestos dos pais quando mantém uma conversa ou a superação de medos ao ver amigos realizando algo.



Para Albert Bandura, há três componentes que interagem mutuamente na aprendizagem: a pessoa, o ambiente e o comportamento.

A Teoria Social Cognitiva de Bandura constitui uma relevante contribuição para a investigação do comportamento humano sob diferentes situações, seja pelo temperamento ou pelos modelos, para tratá-lo como desadaptados ao observar novos modelos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve origem a partir de uma curiosidade de compreender o significado e as contribuições que a teoria cognitivista trouxe para educação. Após essa provocação procuramos pesquisar e apresentar os principais autores alinhados com essa proposta.

Fizemos uma ampla busca de textos, artigos e livro que pudessem nos guiar para o entendimento reflexivo dessa teoria que faz parte do objetivismo, mas também tivemos que interagir com outras teorias como o behaviorismo para poder entender a verdadeira proposta da teoria cognitivista que é a aprendizagem a partir da capacidade cognitiva.

Portanto, os estágios da aprendizagem de Piaget, a teoria de ensino de Bruner, as habilidades cognitivas de Gagné, a aprendizagem significativa de Ausubel e a teoria social cognitiva de Bandura contribuíram muito para o desenvolvimento da aprendizagem. A teoria cognitivista é uma linha de pesquisa muito interessante, pois pode ser utilizada como fundamentação para várias áreas de estudos, como uso das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, e outras.

4. REFERÊNCIAS

A APRENDIZAGEM SOCIAL DE ALBERT BANDURA. Disponível em <https://amentee-maravilhosa.com.br/aprendizagem-social-albert-bandura-2/>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia Escolar**. São Paulo: Editora Ática. Obras consultadas, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



COLL, C.; GILLIÈRON, C. **Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional**. In, LEITE, L.B. (org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49.

FREITAS, M.T.A. de. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FURTADO, O.; BOCK, A. M. B; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

LA TAILLE., Y. Prefácio. In, PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

RAMOS, I. A.V.; SEABRA, M. A. B.; TOLEDO, R. G. M. **Resgatando o percurso da aprendizagem**. In, RAMOS, I.A.V.; RODRIGUES, J. M. C. (org) praticando a teoria e teorizando a prática: expressões de formação docente. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 31-40.

RAPPAPORT, C.R. **Modelo piagetiano**. In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais - Vol. 1. EPU,?: 1981. p. 51-75.

RESENHA: Título: **A Teoria de Gagné** - Identificação: A Teoria de Gagné – Capítulo 04 do Livro de Texto Teorias de Aprendizagem.

RESENHA: Título: **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Obra resenhada: Bandura, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2018) Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 176 pp. Disponível em www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/338/244. Acesso em: 22 de novembro de 2108.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL INCLUSIVA: COMPLEXIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE EM MORIN

Vera Lúcia de Souza⁸⁴

Juliana Rafael Junqueira

Maria Auciene Elias Alves

RESUMO: Quando em visita ao museu astrofísico, uma turma inclusiva dos alunos de Educação Ambiental depara-se com escalas de medidas nada convencionais. Esta escola é a E.M.E.F. Desembargador Amorim Lima, São Paulo-SP. E nesta visita percebemos que conhecer o humano não é bem assim querer separá-lo do seu universo, mas situá-lo nele, conforme nos exorta o humanista francês Edgar Morin (2004), a partir da obra *A Cabeça Bem-Feita*. e todo o conhecimento pra ser pertinente deverá primeiro tentar contextualizar o seu objeto. Pois, ‘quem somos nós?’ é inseparável de: Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos? Afirmarções estas bem presentes na obra do filósofo, sociólogo, pensador e antropólogo francês Edgar Morin. Obra está na qual o pensador nos propõe uma reforma em nosso pensamento: mesmo uma mudança que transforme radicalmente a maneira de pensarmos, ensinarmos e aprendermos, segundo a reflexão de *Crônica de um verão* (1960). Morin sempre defende a configuração de um conhecimento não fragmentado, o qual permita que homens e mulheres enxerguem mundo e a humanidade de uma maneira que seja contextualizada, abrangente e em sua completude. E esta transformação na maneira de pensar faria com que o aluno se entendesse como sendo também parte de um sistema maior que ele mesmo. Sílvio Gallo, professor da Faculdade de Educação e do Departamento de Filosofia e História da Educação da Unicamp (Universidade de Campinas-SP), coloca-nos um problema que é anterior a este: O aluno mal consegue fazer a conexão entre o conhecimento que apreende em cada uma das diferentes disciplinas.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Distúrbios de aprendizagem; Educação ambiental Inclusiva; Sistema educacional necrosante.

1. MAS SERÁ QUE O ALUNO NA SOCIEDADE HODIERNA CONSEGUIRÁ FAZER TAMANHA ABSTRAÇÃO?

Então, o que começamos a perceber em nossa escola?² Até mesmo por que nós professores ensinamos a nossa disciplina parindo do princípio de que o estudante irá depois fazer as interligações entre as várias disciplinas; é o que aquele estudante não o faz, isto é o que é certo.⁸⁵

Então, ao começarmos as críticas referentes ao processo educativo pelo fato de que tal processo educativo é todo compartimentalizado. E que o estudante não consegue relacionar o que ele apreende com as disciplinas e os conhecimentos que o mesmo aprende em outras disciplinas.

⁸⁴ SOUZA, JUNQUEIRA e ALVES são graduandas respectivamente em Geografia, Pedagogia as duas últimas, e todas mestradas em Ciências da Educação através do Instituto Superior de Educação; fhermes20@gmail.com

⁸⁵ Pois, este programa da disciplina Filosofia da Educação aprofunda as ideias de Edgar Morin sobre a interdisciplinaridade e a complexidade com foco no presente e, na sala de aula de Educação Ambiental Inclusiva. Como na seguinte obra: *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*.

Vejamos que em um mesmo dia há aulas de Matemática, de Língua Portuguesa, e Ciências Naturais, isto tudo em um período no Ensino Fundamental. Seria como se a própria instituição da escola transformasse a mente daquela criança em um conjunto de gavetinhas aqui. Ora, o aluno abre a gavetinha da História, e dos conhecimentos de História e ao término desta aula ele a fecha.

Ora, ele abre a gavetinha da Matemática e enche de conhecimentos matemáticos, depois a fecha. Ora a da Língua Portuguesa e, a enche, e assim por diante em busca do conhecimento. Logo depois, abre a gavetinha da Geografia, enche-a e fecha, e continua seu aprendizado.

Aqui queremos destacar o pensamento do proeminente professor Dr. Sílvio Gallo (2010), da Unicamp-Campinas/SP:

E este aluno não consegue relacionar os conhecimentos que ele apreende na Matemática com os conhecimentos que o mesmo apreendeu na aula de História. Como exemplo, neste íterim citamos uma aula na Escola Estadual Prof. Antônio Perches Lordello, em Limeira, neste Estado de São Paulo; o que é inegável que aquela escola moderna foi muito bem-sucedida até então; e tem sido até aqui muito bem-sucedida. Embora aqui possamos produzir uma série de críticas a ela. Mas aqui nós não podemos deixar de reconhecer o quão eficiente foi a escola moderna. (GALLO, 2010)

Aqui queremos destacar o pensamento da escola moderna do educador e pesquisador da Unicamp Dr. Sílvio Gallo; uma vez que nesse processo de ensino e aprendizagem, pois o problema é que chegamos num determinado momento, no qual a humanidade começou a se deparar com problemas com os quais a partir deste conhecimento compartimentalizado, ainda não conseguimos resolver, por exemplo, os problemas da Educação Ambiental Inclusiva e, principalmente, a problemática ecológica.

E aquele desequilíbrio poderá ocorrer através de várias substâncias químicas que acaba matando os sapos de uma região, por exemplo. Mas como é que nós podemos refletir em um problema de degradação ambiental?

2. QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS PROBLEMAS AO ABORDARMOS AS POSSÍVEIS SOLUÇÕES FRENTE À PROBLEMÁTICA DA CONSTANTE DEGRADAÇÃO AMBIENTAL NA SOCIEDADE HODIERNA?

Aqui percebemos que não temos uma única ciência que consiga nos dar as respostas referentes a esta problemática. Até mesmo a própria Ecologia se desenvolveu a partir de uma

ciência autônoma, mas somente a Ecologia ainda não consegue compreender por completo este problema.

Pois ela precisa ainda da contribuição das outras disciplinas, tais como da Sociologia, da Economia, da Filosofia, das ciências ambientais como um todo organizado.

E para compreender estes problemas que o professor Sílvio Gallo nos aponta, Edgar Morin nos propõe um ensino que rompa com esta divisão rigorosa entre as diversas disciplinas. Um programa que ele chama de transdisciplinar. Pois, ainda nos adverte o humanista francês Edgar Morin (2005), da série Grandes Educadores, ATTA mídia:

As transdisciplinaridades significam mais do que disciplinas que se colaboram, entre elas um projeto de um conhecimento em comum a elas, mas também significa pensar que há um modo do pensamento organizador, o qual poderá atravessar as disciplinas, e que também poderá dar uma espécie de unidade. Não é simplesmente acabarmos com tais disciplinas, mas reuni-las em um objetivo comum ou projeto comum. (MORIN, 2005)

É impossível deixarmos de dividir as coisas, deixarmos de dividi-las; pois, só assim, iremos além da disciplina em si mesma. Por exemplo, nós podemos ser bioquímicos, mas ao mesmo tempo também sermos um filósofo também.

Conforme bem nos orienta a este respeito o professor de Antropologia Dr. Edgar de Assis Carvalho, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, também coordenador do Núcleo de Estudos da Complexidade, bem como da PUC-SP e Livre-docente da Faculdade de Ciências Sociais e Letras da UNESP de Araraquara-SP.

3. COMO PODEMOS DEFINIR OS GRANDES PENSADORES NA ATUALIDADE?

Podemos afirmar categoricamente que todos os grandes luminares da humanidade foram, sem dúvida alguma, todos transdisciplinares, pensamento este corroborado pelo professor Edgar de Assis Carvalho (2016).

Podemos citar o gigante científico que descobriu o princípio da relatividade, por exemplo. Este foi de fato um grande filósofo do ponto de vista da paz, da educação, dentre outros campos também.

Quanto mais rápido nós rodamos bem mais devagar o mundo passa! Assim afirmam os grandes pensadores e luminares da humanidade. Pois, para sermos 'felizes apenas precisamos de não correremos tão rápido, pois a nossa vida, caríssimos, seria como um belo passeio



vespertino de bicicleta, e para mantermos o equilíbrio, basta só que continuemos a nos mexer' também (cf. Albert EINSTEIN, 2005).

Na obra de Morin (2004), *A Cabeça Bem-Feita*, há um conhecimento que isola e separa do resto, há também um pensamento que distingue e um que une. Mas é preciso 'substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do Complexo' (MORIN, 2004). Mas o que seria mesmo este pensamento complexo?

4. VISÕES HUMANISTAS DO PENSAMENTO COMPLEXO DO FRANCÊS EDGAR MORIN

O pensamento complexo é bem difícil de defini-lo em poucas palavras, assim afirmam os estudiosos e pensadores deste meio de pesquisa científica. Por exemplo, no complexo de superioridade, ou mesmo o complexo de inferioridade.

Complexo seria aquilo que não se é simples? Mas como poderemos resolver este impasse de conceito daquilo que é o complexo ou a epistemologia do ser complexo? Isto na verdade vem do termo *complexus*, do grego, ou *complectere*, do latim. Sem nem sempre é uma tarefa bem simples definirmos tais termos científicos. Podemos nos aproximar deste conceito através de outras várias definições do complexo.

Segundo o pensamento de Gilberto Cotrim & Mina Fernandes (2010), assim os mesmos se expressam:

A era da incerteza é o título de um livro do economista canadense John Kenneth Galbraith que analisa e compara as grandes certezas do pensamento econômico do século XIX com as incertezas com que os problemas foram enfrentados no século XX. E isso começou-se a verificar-se logo na passagem do século XIX para o XX, quando Freud fundou a psicanálise e surgiram as psicologias do inconsciente colocando dúvidas sobre a hegemonia da razão nos assuntos humanos. (COTRIM & FERNANDES, 2010)

E maior do que o todo seriam as partes? Não, mas seria uma interação de elementos diversos, onde apenas analisando os elementos não podemos conseguir chegarmos a uma completa descrição de um sistema. E esta última resposta nos lembra aquilo que o humanista Edgar Morin chama também de pensamento complexo.

Pois, o mesmo ainda nos termos de Morin, *complexus* se opõe ao simplismo mesmo. Conforme a filósofa Maria Eunice Gonzalez, da UNESP - Instituto de Filosofia (2010). Assim sendo, a filósofa nos questiona nestes termos.



5. COMO EDGAR MORIN PODERIA DEFINIR O TERMO COMPLEXUS (DO LATIM)?

Assim, segundo a concepção da Dra. Maria Eunice Gonzalez (2010), a complexidade se expressa de várias maneiras:

Um pouco mais adiante é aquilo que engloba várias dimensões: sejam mesmo as dimensões espaço-temporais, ou até mesmo, as diferentes realidades, mas não apenas como uma certa soma. Mas como sendo as interações com a unidade. Passamos a apresentar este exemplo: Estamos aqui a interagir todos em comum com as árvores, as várias pessoas passando, com as pessoas amigas. Então são várias realidades e as coisas não estão se trombando, outras coisas ainda não estão caindo sobre nós mesmos. Pois, há uma integração entre os vários sistemas com uma história das formigas. A história das formigas tem uma temporalidade que nem imaginamos. Seja da minha ou mesmo da nossa história no mundo; da árvore, mas nós nos integramos, e esta integração sistêmica é bem presente nos sistemas do antropólogo Edgar Morin. (GONZALEZ, 2010)

Segundo o professor Mayke Ken (2018), 'para mim isso remete a uma escola de pensamento que têm tratado a ciência social exatamente dessa forma, separando a sociedade em classes, minorias, grupos de interesse, identidades culturais', dentre outros. Estas coisas q eu vou chamar de coletivos ou teorias coletivistas.

Assim como se tudo seguisse racionalmente esse coletivismo da forma q nós, seres individuais, raciocinamos, seja através de uma lógica de mercado capitalista, uma lógica de patriarcalismo ou qualquer outra explicação que damos, moldando os fatos às nossas teorias.

Enfim, criamos coletivismos, que são abstrações, e explicamos essas abstrações com mais abstrações, e tudo parece fazer sentido na medida em que acreditamos que a realidade se adequa à nossa visão de mundo.

E assim podemos interpretar a história e dar significados distintos. Mas acredito q os eventos históricos seguem, se é q seguem, caminhos pelos quais a razão humana jamais vai poder decifrar. Acredito q é natural do ser humano, sempre tentar dar significado e sentido às coisas, e mesmo aos acontecimentos históricos.

Então, podemos olhar para o passado de um ponto de vista econômico por exemplo, e dizer vejamos como os fatos, no materialismo histórico, se desenrolaram através dessa perspectiva de materialismo dialético. Bem aqui, nós pensamos: Ora, tudo faz sentido nesta conjuntura 'opressor versus oprimido', quando na verdade, o desenrolar histórico certamente está muito mais envolvido em complexidade do que isso?

Para a concepção do historiador André Wagner RODRIGUES (2011), assim deverá proceder o pesquisador da historiografia:



A expressão "complexidade" pode soar como complicada, intrincada ou até mesmo difícil. Morin não emprega este termo nesta conotação; ele o emprega no sentido originário do latim *complexus* que é entendido como aquilo que é tecido em conjunto. Isto é, há na realidade como um todo e, também no acontecer histórico, um tecido interdependente, antagônico e ao mesmo tempo complementar. Tudo aí, na composição da realidade, está relacionado com tudo como numa grande trama. Assim, estão relacionados entre si o todo e as partes, as partes e o todo, as partes entre si e as relações das partes entre si com o todo. Assim, também, na História: as ações individuais; os acontecimentos; as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais; o acaso e a incerteza, etc., estão relacionados intrinsecamente entre si, complementarmente e antagonicamente e, produzem desta forma, as transformações históricas no curso do tempo. (RODRIGUES, 2011)

A teoria do pensamento complexo teria surgido; então, do monólogo e pensador francês Edgar Morin, ainda nos anos de 1960, na Europa, de formação humanística: filosofia, sociologia, economia, antropologia, psicologia; e não satisfeito desenvolveu outras teorias mais recentes dentre elas a Cibernética e a Teoria da Informação.

A partir da obra seminal *Introdução ao Pensamento Complexo*, uma vez que a Cibernética, a Teoria da Informação e a Teoria dos sistemas originaram justamente aquilo que nós denominamos de Teoria da Complexidade, a partir do desenvolvimento do pensamento de Edgar Morin.

6. MAS DE ONDE SURTIU A TEORIA DA COMPLEXIDADE?

Ainda que este termo pensamento complexo em uma primeira visão nos assemelha com algo meio complicado. Puro engano nosso, pois tal termo nos pareceria sem muito sentido ou meio imbricado, porém esta expressão vem do latim *Complexus*, e significa: aquilo que é tecido em conjunto, ou seja, uma tessitura mais arranjada e arrojada. (FREIRE, 1996)

Conforme a historiografia do termo complexidade, para o pesquisador o Dr. André Wagner Rodrigues (2011):

A expressão 'complexidade' pode soar. Pois aqui Morin não emprega tal teor nesta conotação, na verdade, ele o emprega no sentido originário do latim *complexus* que é entendido como aquilo que é tecido em conjunto. Ou seja, há na realidade como um todo e, também no acontecer histórico, um tecido interdependente, antagônico e ao mesmo tempo complementar. Assim sendo, também na História: As ações individuais; os acontecimentos, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais; o acaso e a incerteza, etc., estão todos relacionados intrinsecamente entre si, complementarmente e antagonicamente e, assim sendo, produzem desta forma, as transformações históricas no curso do tempo (RODRIGUES, 2011)

Mas o que isto quer nos dizer de maneira resumida? Tudo isto nos mostra, principalmente aos professores que lecionamos no Século XXI que todos nós necessitamos estar em sintonia com o nosso tempo. Pois, não apenas nos limitarmos ao campo historiográfico.



Mas também como historiadores fazemos parte da área das Ciências Humanas, mas precisamos mais uma vez buscar conhecimentos em outras áreas do conhecimento e da pesquisa humana, tais como: a filosofia, a sociologia, a psicologia, a antropologia., dentre outros campos de pesquisa do pensamento complexo e das teorias da complexidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim nos expressamos para termos uma visão mais abrangente e, uma visão mais analítica daquilo que nós pensamos ser. Daquilo que nós fazemos como práticas educacionais nas aulas de Educação Ambiental com inclusão dos demais. E o que nós iremos levar de legado para este iniciante século XXI?

Pensando assim, nós poderemos ao adentrarmos nossa sala das aulas de Educação Ambiental: Observaremos nossos jovens educandos, também conhecidos como sendo os nativos digitais; pois os mesmos já dominam desde cedo as tecnologias que nós ainda nem imaginamos conhecer. Uma vez que nas redes sócias, nas mídias interativas, estão ali a desenvolver tecnologia da informação.

Portanto, os professores quando adentram a sala de aula de Educação Ambiental têm um leve choque pois tais alunos não interessam que falemos de História, de Matemática, de outras disciplinas afins. E agora a refletir sobre a historiografia, pior ainda, uma vez que a História não lida como o tempo presente, mas com fatos e acontecimentos marcantes do passado da humanidade.

Aquilo que Morin denomina de conhecimento pertinente: Ou seja, a 'missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidades de emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometido com a construção de uma civilização planetária'.

Enfim, já que ao falarmos destas instâncias do passado aos jovens que vivenciam as rápidas mudanças que o mundo nos proporciona; estes jovens alunos não querem ouvir sobre o passado, algo que já se foi, mas desejam o presente. Então, os historiadores necessitamos de ter uma visão mais abrangente da educação hodierna.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. 1a. Edição. São Paulo: Saraiva, 2010. 368 pp.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. **Crônica de um Verão**. 3a. edição. São Paulo: Editora Cortez. 1960. (Cadernos de Educação III).

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**. 2a. Edição. São Paulo: Cultrix Editora, 2010. Coleção Grandes Pensadores da Educação.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3a. Edição. Rio de Janeiro: Madras Editora, 2015.

RODRIGUES, André Wagner. **História, Historiografia e Ensino de História em relação dialógica com a Teoria da Complexidade**. 2a. Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011. (Coleção História em Perspectiva).



INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESPECIAL: DIVERSIDADE E DESIGUALDADE

Maria Cilene Gomes Vieira ⁸⁶

Gildemberg Severino dos Santos

Clementino da Silva Simão

RESUMO: Tratamos aqui deste tema de extrema relevância que está presente nas discussões da educação ambiental especial e da inclusão social. Temática está também muito discutida pela Univesp através do Professor Luiz Henrique Proença Soares, desde agosto de 2015 na UNIVESP-SP. Quando nós consideramos que a educação ambiental se constitui neste processo que ocorre não apenas na escola, mas também na família, na sociedade, e que se trata não só de transmissão de conhecimentos, de certificação destes conhecimentos adquiridos, dos aprendizados adquiridos, bem como, deste processo de uma socialização mais ampla, que se refere aos valores éticos, mas que diz respeito a uma verdadeira visão do mundo, a este olhar da sociedade sobre todos os seus processos. Podemos perceber e logo notamos isto ao longo de nosso percurso, da importância e tal relevância das temáticas das quais tratamos. Quem discorre da inclusão social, no fundo, discorre de exclusão social. Nós não estaríamos aqui a pesquisar sobre inclusão na sala de aula de Educação Ambiental se não houvessem os excluídos. Se não houvesse aqueles dos quais, por certa razão, ao serem rejeitados do grupo também são rejeitados da comunidade estudantil, seja de uma forma mais ou menos sutil, porém de certa maneira, não estão sendo incluídos. A questão da Educação Inclusiva e da Educação Especial tem sido tratada historicamente. E historicamente que dizemos é milenarmente, pois há registro disto na Esparta Antiga. Também há registros disto na Roma Antiga sobre as formas de tratar estas pessoas portadoras de deficiência. E isto foi evoluindo ao longo do tempo à custa de muitas lutas, de muito debate, de muita militância. Utilizamos nas reflexões textos de Brandão, Chauí e Soares, além de outros como Fromm, Freire e Gadotti. Isto foi evoluindo no sentido de passar de uma situação de ocultação, ou seja, escondíamos o deficiente em casa, o mesmo ficava guardado em casa, ele não era exposto à sociedade e este tinha uma vida reclusa.

Palavras-chave: Aprendizagem complexa; Desafios ao desenvolvimento sustentável; Inclusão social e ambiental; Inteligências múltiplas; Sistema educacional necrosante.

1. DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESPECIAL

Nós precisamos discorrer deste processo de inclusão destes indivíduos em um todo mais amplo, no conjunto mesmo e nesta convivência coletiva. As temáticas que abordamos aqui têm ‘importância não só para os docentes’ (BRANDÃO, 2006).

Tais temas se manifestam na sala de aula e nas escolas nas quais trabalhamos no cotidiano. Não sendo só importantes apenas para gestores escolares, para administradores escolares e outras políticas públicas, bem como para qualquer cidadão. Para os pais de alunos, aos seus filhos, seus irmãos, colegas profissionais da educação, pessoas com

⁸⁶ VIEIRA, SANTOS e SIMÃO são graduados respectivamente em Pedagogia, Geografia e Pedagogia, sendo mestrandos em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação: fhermes20@gmail.com

necessidades especiais, e demais grupos de indivíduos que estão sendo, de alguma forma, objetos de discriminações sociais (CHAUI, 1980).

O foco principal de nosso percurso será Educação Ambiental Especial e Inclusiva, estando voltada para pessoas portadoras de necessidades especiais decorrentes de serem portadoras de algum tipo de deficiência física ou até mesmo uma deficiência intelectual.

Na concepção do professor Dr. Luiz Henrique Proença SOARES (2015):

Esta temática é bem delicada e necessita de ser abordada com a máxima objetividade, sem preconceito, com interesse e afetos implícitos a partir do ato de educar, porém sem sentimentalismos medíocres. Esta temática é objeto de diversos debates, sendo fruto da evolução histórica que vem de outros debates, das discussões que vem de muitos e muitos anos. São entendimentos e posições que envolvem as concepções pedagógicas e políticas, bem como das experiências e das vivências práticas de professores, de familiares, dos pais de alunos, em especial, destes próprios alunos, que vem em um processo de acumulação das ideias, fazendo com que estas questões assumam nova configuração, ao longo do tempo e da história, como poderemos verificar ao longo do nosso percurso. (SOARES, 2015)

Ainda abordamos os direitos e a cidadania, e a democracia através das políticas públicas de desenvolvimento sustentável. E de como lidar com os indivíduos portadores de necessidades especiais no âmbito da educação ambiental de sua escola, de seus princípios e também das suas práticas concretas no cotidiano escolar.

Neste momento fazemos nossa apresentação geram das temáticas e do roteiro deste nosso percurso. E para discorrermos sobre inclusão social também devemos discorrer, antes de tudo, devemos tratar da temática da desigualdade, pois é desta da qual tratamos neste momento.

2. DIVERSIDADE E DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA

Desta desigualdade, deste vocábulo bem similar, que é o vocábulo da diversidade. Observamos que a desigualdade vem de vários fatores, ou seja, esta decorre de muitos fatores. Poderia ser uma desigualdade que decorre destes seguintes fatores: cor, raça, sexo, orientação sexual, ideologia, religião, nacionalidade, caracteres físicos ou mentais (FROMM, 1974).

Em cada um destes fatores pode levar os indivíduos a serem discriminados, a serem vistos como diferentes, e nesta condição, sofrerem alguma forma de rejeição, sofrerem algum tipo de discriminação, sofrerem alguma forma de exclusão.

A cerca destas temáticas é que temos, no final das contas, que trabalhar, pois tais temas que abordamos na Educação Ambiental Especial, o que os fundamentam também se



constitui como desigualdades. É também uma problemática das desigualdades, e estas desigualdades trazem com elas, com bastante frequência, a questão dos preconceitos.

A desigualdade social neste tipo de fato traz consigo as questões referentes ao preconceito. Isto é, nós vemos o diferente com distância, vemos o diferente com tal distanciamento, com cuidado, com algum clima da rejeição. Segundo ainda o professor Dr. Luiz Henrique Proença SOARES (2015):

Em verdade, não nos identificamos com aquilo que é diferente. E isto é a tradução do preconceito. Pois isto conduz o indivíduo a se sentir excluído. Ele não é igual a nós. Pois, ele está em um círculo que fica fora do nosso círculo, dos incluídos, daqueles iguais a nós. E neste grupo, nós sabemos que isto tem um grande poder e, que isto frequentemente acaba tendo esta faceta de extremidade bem cruel. (SOARES, 2015)

Pois, em desigualdade e exclusão, a rejeição poderá ser do tipo social, poderá ainda ser do tipo física, poderá ser afetiva e podendo até, inclusive, significar um tipo de eliminação. O que infelizmente a história da humanidade e, não apenas a história da humanidade, na atualidade na qual vivemos neste mundo hodierno está repleto de exemplos.

Exemplos estes que são trágicos, os quais conduziram, inclusive, à eliminação daqueles que são diferentes, daqueles que são desiguais, por qualquer um destes fatores que seja. As perseguições aos indivíduos de raças diversas, de orientação sexual diferente daquilo que é tido como a norma.

Infelizmente, ao longo de nossa história, os exemplos são bem frequentes. E, infelizmente, na sociedade hodierna, quando abrimos os jornais vamos observar estes tipos de preconceitos, estes tipos de exclusões sociais e de grupos minoritários, que vem a ser até mesmo, inclusive, uma exclusão, inclusive, física, e que vai às raias da eliminação (FROMM, 1974).

Tal desigualdade vem trazendo consigo a questão do padrão. Como se existisse um determinado padrão de ‘normalidade’. Como se os indivíduos devessem ser de uma determinada maneira. Mas qual o padrão da sociedade? Seria ser um homem adulto, jovem, caucasiano, que não seja nem tanto gordo nem tanto esguio, que ainda tenha cabelos lisos ou ligeiramente ondulados em caracol.



3. QUAL SERIA ESTE PADRÃO DE NORMALIDADE NA SOCIEDADE HODI-ERNA?

Enfim, são muitos caracteres daquilo que é considerado como sendo a normalidade. Já aquilo que sai da normalidade é visto com algum tipo de preconceito. Então há ainda o preconceito contra a mulher que não se constituem em minoria.

Há preconceito contra as pessoas mais idosas na Educação Ambiental e Especial, há também preconceito contra os indivíduos obesos. Há preconceito contra aquelas que são muito magras. Há também os preconceitos de raça, enfim, os preconceitos são de diversas naturezas, e os mesmos dizem respeito à existência daquele ‘suposto padrão’ social (FREIRE, 1996).

Nós não observamos que a diversidade é um direito humano, ou seja, estes indivíduos, ou cada indivíduo é uma pessoa inteira, ela é uma pessoa completa, é uma pessoa tão igual como qualquer outra pessoa. Nenhuma destes caracteres é capaz de distinguir uma pessoa de outra, para efeitos de inclusão ou de exclusão social.

Conforme a concepção do professor Dr. Gilberto COTRIM e a Dra. Mirna FERNANDES (2010):

A caverna é uma alegoria da condição humana: para Platão, como vivemos presos ao mundo dos sentidos, só conseguimos ver as sombras do mundo real (observamos as sombras projetadas na parede), conforme o afresco A Caverna de Platão (século XVI), da Escola Flamenga, Museu de La Chartreuse, Douai, França. Para entender a concepção platônica de felicidade, precisamos compreender primeiramente sua doutrina sobre a alma humana contida na obra A República. (COTRIM & FERNANDES, 2012)

Então, a felicidade é um direito humano, pois isto está descrito na Declaração dos Direitos Humanos, queremos dizer, a igualdade de direitos entre toda e qualquer pessoa.

Então, este conceito representa os conceitos fundamentais e nós devemos enxergá-los, e até por que vemos isto também no caso da Educação Ambiental Especial, neste caso que envolvem indivíduos portadores de deficiências e que têm, portanto, necessidades especiais (GADOTTI, 1991).

Podemos observar que a diversidade pode ser, e frequentemente é e deverá ser vista como este fator de crescimento, de enriquecimento do grupo, de pluralidade, de abertura de horizontes.

E enfim, de produzir indivíduos com melhores cabeças, e produzir uma visão de mundo que também acaba se tornando bem melhor. 4 Como se dá a Educação Ambiental



Especial? Nesta questão da Educação ambiental Especial, a qual é o foco deste nosso percurso, vamos tratar prioritariamente, de lidar com a desigualdade por causa de pessoas diferentes daquele padrão de normalidade, de um suposto padrão de normalidade (FREIRE, 1996).

Ainda vamos tratar disto na coletividade, a coletividade de classe, a coletividade da própria escola de Educação Ambiental Especial. Já conforme o Dr. Luiz Henrique Proença SOARES (2015), ainda vem exortar-nos nestes termos que:

Nós temos de considerar também o contexto familiar, até por que a família é aquele elemento de extrema importância, em todo e qualquer processo de aprendizado, como bem o sabemos, em especial, quando envolve situações de pessoas que são portadoras de necessidades especiais. Ora, e o que é este conceito das necessidades especiais? Pensemos um momento sobre isto; então, todos nós temos tais e tais necessidades. E necessidades que são tidas como, 'podemos dizer, normais'. (SOARES, 2015)

Não é uma questão de nós trabalharmos sobre o indivíduo, ou com determinada pessoa, que é portadora desta ou daquela necessidade especial, porém nós temos de trabalhar a pessoa, o contexto em que ela está, a classe toda e nós temos que trabalhar, ante de tudo, a nós mesmos, os profissionais da educação ambiental, os gestores, os diretores, os coordenadores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, nós que vamos administrar e ministrar estas aulas e todo o sistema educacional da educação Ambiental Especial. Nós somos agentes deste sistema educacional da Educação Ambiental Especial. Nós devemos sim, antes de tudo isto, trabalharmos com nossos valores, trabalharmos com nossa visão de mundo, com a nossa concepção do mundo à nossa volta, com a nossa concepção de educação ambiental especial.

E são necessidades as quais dizemos como sendo normais; mas se vamos a um restaurante e nos sentamos em uma cadeira que é um banco completamente desconfortável; então, aquilo não está satisfazendo a minha necessidade de sentar confortavelmente para podermos fazer uma refeição completa.

Quando o banco escolar ou a luminosidade na sala de aula não é suficiente, aquilo também é uma necessidade. Quando nós temos, enfim, questões sonoras, ou até mesmo uma calçada extremamente esburacada, o que frequentemente acontece nas grandes cidades, observamos as calçadas malcuidadas.



E, apesar disto, nós temos a dificuldade de andarmos no meio daqueles buracos, no meio do entulho e assim por diante. Nós temos uma necessidade que se constitui em uma necessidade de ter um passeio limpo, de termos uma calçada limpa, por onde nós possamos transitar livremente.

Ora, estes indivíduos têm necessidades especiais. Estas são portadoras de algum tipo de deficiência, que as leva a ter algum tipo de necessidade especial, que necessita de serem atendidas pelo Estado como podemos observar, frequentemente, e estas deficiências podem ser conforme aquilo que trabalhamos extensamente ao longo de nosso percurso.

Portanto, tais deficiências podem ser auditivas, visuais, de mobilidade, pode ser uma deficiência mental, um déficit intelectual, podem ser algum tipo de transtorno global de desenvolvimento. E pode ser um problema de superdotação. Nós vamos trabalhar cada uma destas situações e iremos explicitar melhor cada uma destas situações para nós podermos acompanhar como se dá a Educação Ambiental Especial.

5. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2006. CHAUI, Mari-
lena. Ideologia e Educação. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo, No. 5, jan. 1980.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. 1ª. ed. São Paulo:
Saraiva, 2012. 368 p.

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

FROMM, Erich. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar,
1974.

GADOTTI, Moacir. **Transformar o mundo**. São Paulo: FTD, 1991.

SOARES, Luiz Henrique Proença. **Educação e Inclusão Social**: Educação especial, desi-
gualdade e diversidade. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2015. 289 p.



OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS AO DOCENTE, AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO SOCIAL

Risomeires Fernandes de Souza

RESUMO: Os saberes pedagógicos no cotidiano do professor e no desenvolvimento da sua prática pedagógica, se traduz no compromisso manifestado no desempenho de sua função como educador, sendo fundamental no processo do ensino aprendizagem dos educandos, em relação aos conteúdos que serão apresentados.

Palavras-chave: Saberes; prática; compromisso; aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A relevância da atuação pedagógica do docente, deve incorporar não apenas as teorias e os conteúdos que foram adquiridos em sua formação, mas inclui seus valores predominantes em sua vida, para que assim, possam ter compromisso com o cotidiano social, e com a aprendizagem dos alunos, tendo a consciência da importância da sua atuação na formação do educando como cidadão consciente e crítico em suas ações, e nas transformações dos contextos sociais. Temos a necessidade de obtermos uma educação comprometida com ações que possam proporcionar transformações além do seu espaço da sala de aula, mas também em seu convívio social, e ao mesmo tempo ao educador, que enquanto sujeito que transforma é transformado pelas próprias contingências da profissão. Freire (1996 p. 12) cita que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Sendo fundamental ao professor estar sempre apto a aprender no cotidiano do seu dia a dia.

O desenvolvimento das práticas educacionais no cotidiano pedagógico, tem como objetivo, trabalhar de forma coerente o educador, visando sempre a construção dos saberes, não só os saberes individuais, mas, os saberes das práticas reflexivas, os saberes de uma teoria especializada, e os saberes pedagógicos. Pois a formação do professor envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. A importância de refletir sobre o educar, é que; “refletir sobre o próprio ensino, exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade” (Zeichner, 1993 p. 17). Pois a educação não pode acontecer de forma obsoleta, mas, com todo empenho profissional, de forma que possamos alcançar mais êxito em nossa comunidade educacional, como também socialmente.



Em relação ao contexto social, muito vem preocupando a comunidade educacional, pois é necessário que estejamos em uma sintonia com a realidade social, em relação aos conteúdos que serão trabalhados, sendo necessário ao ensinar, deve-se promover a acumulação de conhecimentos, criar modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nelas. Nesse sentido aprender a aprender, não é mais que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados em problemas e necessidades da vida cotidiana do seu dia a dia.

2. SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIO AO DOCENTE

2.1 NA PRÁTICA EDUCACIONAL

A prática educacional em relação a formação profissional do professor, é uma competência de suma importância para educação, pois o século XXI, aponta uma visão educacional que apresenta grandes mudanças na educação no mundo globalizado, fornecendo indicadores de que o ofício de professor requer muitos conhecimentos, uma grande quantidade de ideias, de habilidade nos procedimentos, nas estratégias de ensinar, de lidar com os alunos e excelentes atitudes, valores, hábitos e condições pessoais para o ensino. Assim é o conhecimento verdadeiro: saber, fazer, ser. Já sabemos que não tem sentido perguntas tais como: arte ou ofício? vocação ou profissão? teoria ou prática? Teoria, experiência, arte, tecnologia, valores e atitudes, todos são ingredientes necessários que, em cada pessoa, são combinados de diferentes modos. O educador em sua prática docente, precisa desenvolver novos métodos que venham corresponder com as necessidades atuais. Como cita Freire;

“O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. (Freire. 1996, p. 16)

Pois o profissional educador, tem uma necessidade de estar vivendo de acordo com sua realidade, mas também, estar comprometido com seu ofício, visando a melhor qualificação do educando. Portanto, o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimento profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão, para que sua atuação esteja mais além das práticas da formação, e assim vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais, sendo que, a prática pedagógica, não é vista

apenas como algo que já está pronto, mas, estar sempre precisando de adquirir novos conhecimentos, estando sempre em um estado inacabado em relação ao conhecimento que temos que ter com professores. Pois ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, como descreve Freire;

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. (Freire. 1996, p. 17).

A prática reflexiva, é fundamental quanto ao processo ensino aprendizagem. O educador que reflete em suas práticas docente, se torna mais hábil em sua função, sendo capaz de detectar melhor os problemas existentes no decorrer de suas atribuições ao discente, proporcionando a ele a capacidade de refletir sobre seu desenvolvimento cognitivo. O professor reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias e com a cooperação, assim como reflete sobre sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes seus gestos técnicos e pedagógicos no processo educativo em suas práticas educativas do ensino aprendizagem.

Para o educador, a formação pedagógica é algo que exige compromisso não só com a profissão (ensinar), mas, com o que lhes é necessário a ser transmitido através de suas práticas educacionais. É fundamental para o educador ter uma organização quanto ao que será trabalhado em seu conteúdo didático, Ramalho descreve a necessidade em:

“Organizar um currículo em termos de competências, significa educar os alunos para um saber fazer reflexivo, crítico, baseado na pesquisa da prática, no contexto de seu grupo social, questão que significa colocar a educação a serviço das necessidades reais dos alunos para o início do exercício da profissão, na medida que se estabelece um isomorfismo entre a formação inicial e as tarefas para as quais se prepara o futuro profissional”. (Ramalho. 2004, p.71)

Quanto aos saberes necessários aos docentes, vão sendo adquirido diante de uma vasta experiência em seu percurso profissional, pois todo professor já foi um aluno, o qual



passaram por inúmeros profissionais, sendo assim, dotados de saberes. Como descreve Pimenta

“Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho”. (Pimenta. 2007, p. 7)

No caso da ação educativa, onde o educador expressa sua sabedoria por meio da transformação de seu conhecimento pondo em prática seus saberes que foram adquiridos ao longo de sua formação acadêmica. A capacidade de adaptar suas ações em situações que propiciem a aprendizagem ao educando, demonstra as competências do professor. Por esse motivo, o desenvolvimento de competências no aluno permite que este se torne capaz de aprender a pensar por si, a criar suas próprias respostas para as questões apresentadas pelo professor, e não a reproduzi-las simplesmente. Onde entendemos que a formação pedagógica neste processo é um ato de formação, pois não é só ensinar, é fazer com que o aluno aprenda a pensar e a recriar novas experiências em seu cotidiano. Para Pimenta:

“Produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-flexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas... A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”. (Pimenta. 2007)

Sabe-se que, essa formação é um processo duplo para os professores, envolvendo suas práticas pedagógicas com sua atuação nas instituições escolares onde atuam. Segundo Freire, diz que:

“Este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido”. Freire (1996, p. 27)

Em seu dia a dia, no seu cotidiano, todas as práticas em que o educador vivencia, são válidos para sua atuação como educador formador.

Para Pimenta: “A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da



formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação”. Sendo essencial para o melhor aperfeiçoamento do profissional no seu desenvolvimento educacional.

3. SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIO AO DOCENTE:

3.1 NO CONTEXTO SOCIAL

A educação nos dias atuais, vem sofrendo em meio ao contexto social, pois a escola faz parte desse contexto, e seus educadores não estão sendo capacitados para atuarem de forma a acompanhar essas mudanças, que vem acontecendo através dos diferentes interesses e valores que divergem em meio ao público escolar. Ramalho (2004, p. 31) diz que; “A escola é parte do espaço público, no qual se debate e definem as finalidades da educação escolar”. Onde há a necessidade de que, o professor faça parte dessas práticas, dos debates ideológico e dos conflitos de valores, das problemáticas referente a questões econômicas, das políticas educacionais que geram diversas e contraditórias posições teóricas e práticas nos profissionais da educação e nas próprias finalidades da educação.

Para o docente, como um formador educacional na sociedade em que vivem, é enfrentado muitos obstáculos, pois são muitos os avanços tecnológicos que encontramos em nossa comunidade escolar, enquanto que, o educando tem todo acesso aos meios tecnológicos, pois fazem parte do seu cotidiano, tem assim um alto domínio tecnologicamente. Tornando difícil para o professor trabalhar as necessidades que realmente é preciso, pois os mesmos, geralmente não tem esse domínio em relação ao meio tecnológico, para que assim possam trabalhar os conteúdos sociais, onde venham obter uma sociedade mais justa, que interagem com o outro. Tendo assim, compromisso com a sociedade em que vivem. Pois a influência no contexto social, se nota principalmente na adolescência, onde essa etapa da vida é muito vulnerável diante das muitas influências que os meios tecnológicos oferecem.

A realidade educacional em seu contexto social, para Ramalho;

“A transformação da realidade educativa passa por um melhor exercício da docência e das ações educativas na sala de aula, na escola e na sociedade como espaço de interação e interdependência; implica, ademais, não só uma visão crítica sociológica, como também psicológica, econômica, histórica, que possibilite uma visão pedagógica crítica”. (Ramalho 2004, p. 32)

O desenvolvimento na formação profissional do professor, não é uma tarefa fácil a ser executada em seu cotidiano educacional, pois os métodos que são disponibilizados para serem executados em sua prática docência, nem sempre condiz com sua realidade, não

disponibilizam alternativas que lhe proporcione outros meios de formações que possam ser adaptadas a seu contexto social. Ramalho descreve que;

“... o professor como agente potencial de transformação na sociedade e com a sociedade, na busca/construção de referências teóricas com a capacidade para trabalharmos compromissos políticos, sociais, assumidos nos Projetos Pedagógicos, quando trabalha não só o espaço da sala de aula, como também os espaços das instituições e da sociedade. Implica também o reconhecimento e o agir da educação escolar como projeto de cidadania, em especial na condição de país no mundo “globalizado”. Essas limitações teóricas não são fonte de inércia, e sim estímulo à busca de novos caminhos na formação de professores do contexto do século XXI. (Ramalho 2004)

Sendo uma necessidade para o docente em suas práticas pedagógicas, estar em pleno exercício de construção em sua formação como agente transformador, pois como profissionais, têm um importante papel na formação do docente. Cumprindo o seu compromisso com o aprendizado necessário em seu convívio social.

A identidade do educador deve ser construída em seu contexto social. Como descreve Pimenta (2007, p.7), “a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

Pois a sociedade e suas tradições devem estar presentes no contexto escolar, no dia a dia dos educandos e dos educadores. A realidade social não pode ficar fora da comunidade escolar, não pode existir dois mundos, ou duas alternativas contextuais. São pessoas reais, que precisam serem vistas de acordo com a sua realidade social. Cabe assim ao educador trabalhar para aperfeiçoar seus métodos pedagógicos, e que assim, venhamos alcançar uma sociedade mais voltada ao convívio educacional, cultural e social. Como afirma Freire (1996, p. 28) em relação ao educador, sendo necessário para o seu melhor desempenho educacional, deve ser composto de; “Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Pois os saberes das experiências, são aqueles que os profissionais da educação produzem no seu cotidiano docente, e em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, ou seja, a de seus colegas de trabalho. Pimenta diz que;

“Educar na escola, significa ao mesmo tempo, preparar as crianças e aos jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e



globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos irem construindo a noção de cidadania mundial”. (Pimenta, 2007, p.9)

Que esses saberes pedagógicos, possam estar inseridos como essenciais as práticas docentes, em seu contexto social, na formação educacional, na formação do educando e que sejam eixos norteadores em toda comunidade escolar e social.

4. CONCLUSÃO

O estudo realizado sobre os saberes pedagógicos necessário ao docente em suas práticas educacionais. Onde foi discorrido a importância que há no hábito educacional, a capacitação do educador como sendo fundamental para os educandos, na sua formação educacional e no seu contexto sociais. Como também, a necessidade que seja trabalhado os avanços tecnológicos, que muito vem influenciando a perderem o estímulo aos conteúdos metodológicos trabalhado nas escolas. Foi destacado como ferramenta fundamental, as práticas reflexivas, onde o mesmo consegue detectar os problemas existente no meio educacional. Os destaques aos seus saberes adquiridos ao longo de sua formação acadêmica, saberes que são essenciais para o docente em seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Freire diz que:

“O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicista mente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos”. (Freire 1996, p. 36)

As práticas educacionais nos dias atuais, tem acima de tudo, o educador que precisa assumir uma postura formativa no seu próprio trabalho, mediante as reflexões contidas no seu dia a dia educacional, pois a formação contínua, é essencial para o melhor êxito profissional na vida do docente.

5. BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clemont. **Formar o Professor e Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Ed. Salinas, 2004.



PIMENTA, Selma g. (coord.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: cortez, 2004.

<http://universidadebrasil.edu.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/>.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TEMPO HISTÓRICO DA HUMANIDADE

Jayneide Araújo Batista⁸⁷

RESUMO: Este artigo procura discutir as orientações para o desenvolvimento das práticas curriculares de Educação Ambiental (EA) na proposta da História Ambiental, destacando as abordagens, problemas e perspectivas. Partindo da compreensão que a Educação Ambiental é um dos Temas Transversais a serem implementados atendendo aos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo desse artigo é a expectativa de tornar a Educação Ambiental presente na disciplina de história e absorver o interesse pelo estudo da temática, justificando-se pela relevância das questões ambientais em relação à sociedade, a educação ambiental não é um campo homogêneo e que reflete a diversidade das concepções teóricas que fundamentam os estudos sobre a História Ambiental. Ao construir seus valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas ao meio ambiente são essenciais sua qualidade de vida e a sustentabilidade sendo uma dimensão de valores e reconhecimento para a educação, objetivando o meio ambiente em suas habilidades e conceitos para entender e apreciar a relação entre os seres humanos, suas culturas e seus meios com tomadas de decisões e a ética para conduzir melhor a qualidade de vida em um novo modelo de construção histórica. A crise por qual passa a humanidade tem dimensões gigantescas, pois reflete sobre a economia, a globalização, a vida humana, o meio ambiente, as mudanças climáticas e centenas de outros desafios que afetam a vida de todos. É preciso encarar o tempo histórico em que vivemos e se comprometer em mudar o rumo ou sofreremos as consequências de uma forma irresponsável de estar no mundo.

PALAVRAS CHAVES: Educação Ambiental; História; Humanidade.

1. INTRODUÇÃO

É preciso encarar o tempo histórico em que vivemos em um ambiente da educação abordando problemas e expectativas necessárias para se entender a História Ambiental como uma área de interação entre homem natureza ao longo dos tempos.

Neste âmbito, os sujeitos são compreendidos como indivíduos historicamente determinados, constituídos em ações políticas com vistas à transformação na sociedade, já na questão ambiental é essencial no cenário sociopolítico mundial. As discussões travadas acerca das relações sociais são desigualmente estabelecidas, que culminam com o esgotamento dos recursos naturais, inserem-se direta ou indiretamente no âmbito das instituições educacionais.

Para efetivar a História Ambiental é necessário fazer uma releitura historiográfica na sala de aula, essa prática requer do professor um olhar diferente para a educação, a interdisciplinaridade assume um papel decisivo na História Ambiental, como um campo novo dentro da História, necessita-se de diálogo com as demais disciplinas para compreender como o meio ambiente interfere na relação do homem com a natureza e da sua relação com a sociedade.

¹ Mestranda em Ciências da Educação, pelo Instituto de Educação e Tecnologias. E-mail da autora: jayneide-batista@yahoo.com.br

A sustentabilidade se encontra relacionada com o desenvolvimento econômico e material sem agressão ao meio ambiente usando a natureza de forma inteligente só assim a humanidade pode garantir o seu desenvolvimento sustentável com justiça, viabilidade e equilíbrio, revendo valores e ações das pessoas. Vivemos alienados, é preciso uma educação necessária para ter autonomia, procurar entender as causas das degradações ambientais se há necessidades de trilhar novos caminhos e incorporar valores fundamentais é o aprender a aprender, a complexidade ambiental implica na revolução do pensamento em mudanças e transformações do conhecimento e das práticas educativas para construção de um novo saber, uma nova roupagem que oriente a construção de um mundo melhor, sustentável, equilibrado e democrático, é reconhecer nosso espaço com propósitos de conscientização dos cidadãos com mais valores, conscientes e capazes de ver o mundo com os olhos de apreciação e respeito, o educador ambiental no seu espaço educacional pode fazer a diferença junto com a sociedade, a família, alunos e toda equipe escolar, a transformação começa do próprio sujeito.

2. A IMPORTÂNCIA DE INCORPORAR HISTÓRIA AMBIENTAL DENTRO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Ao planejar aula de História Ambiental no espaço escolar fortalecemos a educação e seu desenvolvimento de autonomia promovendo transformações socioambientais vivenciando relacionamentos com o mundo em uma permanente transformação da humanidade em um processo contínuo e construtivo conhecendo a realidade e todas as opções possíveis de escolhas, o alunado passa a serem responsáveis pelos seus atos e consequências, conscientes de sua própria vida e condição. Segundo Tozoni-Reis:

Educação Ambiental é dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização através de metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Assim, se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. Podemos dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente (TOZONI-REIS, 2004, p. 147).



Considerando-se o ser humano como integrante da natureza torna-se possível reconstituir o fato histórico de uma sociedade que sofre influência insustentável ao meio ambiente onde há frequentes disputas entre os avanços tecnológicos e preservação da natureza.

A educação ambiental pode e muito contribuir nesse processo com base na História e estratégias que podem auxiliar na qualidade de vida do planeta, essa disciplina de história ambiental pode mudar as pessoas e transformar o mundo. A sociedade contemporânea altamente capitalista está vivendo um período de consumismo desenfreado, onde os recursos naturais têm sido explorados de forma descontrolada e desordenada, correndo o risco de em pouco tempo exaurir. A natureza já não aguenta mais essas agressões e a cada dia vem dando demonstrações disso por meio das inúmeras catástrofes diante de problemas que parecem ser irreversíveis.

2.1 METODOLOGIAS DA HISTÓRIA AMBIENTAL

A metodologia de pesquisa da História Ambiental perpassa por alguns documentos históricos, formas de extrair as questões ambientais dessas fontes, construção e desenvolvendo projetos de pesquisa nessa área, identificando a relação entre meio ambiente e o ensino de História, seus problemas e perspectivas analisando os resultados de caráter conclusivo, apresentando sistematização, problemas e expectativas durante todo trajeto da pesquisa como um campo vasto e diversificado para pesquisas.

Os PCNs são apresentados não como um currículo, e, sim, como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular. Sua grande novidade está nos Temas Transversais, que incluem o Meio Ambiente com relação à Educação Ambiental. Os PCNs sugerem que esta temática seja trabalhada de maneira que o processo educativo esteja comprometido com a contextualização e o aprofundamento da problemática ambiental considere as relações sociais, ou seja:

[...] a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar (BRASIL, 1998, p. 180).

A História Ambiental apresenta-se hoje um campo vasto de pesquisas, diferentes aspectos das interações entre sistemas sociais e sistemas naturais são esquadrihados



anualmente por milhares de pesquisadores. A produção atual engloba tanto realidades florestais e rurais quanto urbanas e industriais, dialogando com inúmeras questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Segundo Paulo Freire:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos. (FREIRE, 1987, p.17).

O processo de humanização é possível, sobretudo, necessário, na busca pela superação da sociedade de classes, o conhecimento enfrenta desafios de superação, na história ambiental, existem possibilidades na construção de bases no campo educativo para uma prática de coerência com o ser.

Para Drummond (1991), a História Ambiental resulta de um projeto de alguns historiadores os quais compreendem a importância de ajuste entre diferentes temporalidades: o tempo geológico (ou natural) e o tempo social. Trata-se de um esforço em combinar a História Natural com a História Social, conceber sociedade e natureza articuladas, atribuindo aos componentes naturais à capacidade de condicionar de maneira significativa às sociedades. Desse modo, o campo em evidência, confere a dinâmica da natureza um estatuto de agente condicionador cultural, o campo metodológico auxilia na reconstrução de fundamentos necessários na educação ambiental constituída na lógica das coisas e dos fatos.

2.2 MEIO AMBIENTES E ENSINO DE HISTÓRIA

A contribuição da História Ambiental para a Educação Ambiental, tem o significado de abordar a interação sociedade natureza no prisma dos fenômenos sociais, ou seja, como as sociedades humanas se relacionam e interagem com o meio natural e como concebem o ambiente. Sendo assim, Ambiente, História Ambiental e Educação Ambiental estão profundamente relacionadas. Nessa perspectiva a História Ambiental pode desempenhar um importante papel nesse esforço de decifração do mundo, ao mesmo tempo em que abre aos historiadores mais uma oportunidade de explorar um campo de trabalho em expansão. Daí a importância de sensibilizar pesquisadores, professores e estudantes para esse tema tão presente no cotidiano das pessoas e dos profissionais de História. A História Ambiental é um novo campo de conhecimento em relação à construção social no conceito de ambiente. Deste ponto surge uma nova concepção sobre o passado e o futuro, a partir do qual se construiria

uma história ambiental. Pensar desta maneira é como algo que vai além das fronteiras da disciplina História, e que vai além dos limites da ciência tradicional. O campo de História Ambiental é um ponto de partida que apresenta aspectos interdisciplinares em um território de saber capaz de incorporar e articular contribuições em diversas áreas de conhecimentos é uma luz sobre as aceleradas transformações ambientais ocorridas nas últimas décadas. Diante desse cenário amplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de ensino fundamental e médio aborda a problematização ambientais. Diante dessa premissa sabe-se que:

Os PCNs são apresentados não como um currículo, e, sim, como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular. Sua grande novidade está nos Temas Transversais, que incluem o Meio Ambiente. Ou seja, os PCNs trazem orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional comum e mais cinco temas transversais que permeiam todas as disciplinas, para ajudar a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania. (CZAPSKI, 1997 p.1).

No ensino formal houve a valorização da Educação Ambiental pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795, de 27 de abril de 1999), em uma perspectiva transversal, e não como disciplina específica, gerando novas necessidades no campo do ensino e da aprendizagem. A Educação ambiental à procura de suas bases vinculado à prática social, que, por meio de uma articulação complexa, busca ir além da disciplinaridade imposta na divisão do conhecimento por áreas fechadas.

Segundo os PCNs, é importante “[...]” contemplar as temáticas sociais em sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área “(BRASIL, 1997, p.42)”. Na sociedade contemporânea enfrentamos inúmeros desafios em questão de meio ambiente, e a História Ambiental ela permite esse espaço ao diálogo de ideias e práticas sobre essa temática, o professor de história que trabalha em sala de aula tem como ensinar dentro da História limitações como um campo de saberes sociais sobre o saber natural buscando interação entre a cultura, a tecnologia e os processos históricos e políticos de transformações tanto na natureza quanto na sociedade.

Colocar a disciplina de História como parte social abordando o natural leva a humanidade a superar e refletir sobre as crises ambientais existentes hoje no Brasil, diante disso se busca abordar a importância de compreender a historicidade dos fenômenos, pois ela permite comparações entre o passado e o presente na construção de ideias crítica que desmontam a naturalização do comportamento atual sobre o meio ambiente e sobre todas as coisas. A história mostra exatamente outros tempo e lugares, relação natureza e mudanças e que é



sempre possível mudar uma vez que essas condutas são construídas pelos homens e que nós estamos nesse mundo cheio de comparações, condutas e diferentes relações socioambientais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto essa abordagem permite dar uma contribuição oriunda constatada através da necessidade das inter-relações de saberes na construção do conhecimento escolar, sendo que, as questões ambientais de acordo com o que é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser colocadas em prática numa abordagem interdisciplinar, percorrer os caminhos da História e Educação Ambiental destacando suas abordagens, problemas e perspectivas. A prática pedagógica necessita de constante diálogo entre os saberes sistematizados e historicamente construídos considerando a complexidade dos fenômenos que pode contribuir teórica e metodologicamente para a construção de práticas educativas. Portanto, há a necessidade de se refletir sobre as possibilidades de oportunizar a efetiva realização desses encontros de forma constante no espaço escolar através da necessidade de estudar história ambiental como uma oportunidade de construção de novos valores e para o incentivo à produção de modos de vidas que sejam mais sustentáveis havendo mais interação entre a natureza e seres humanos no tempo. A questão ambiental atual fez com que historiadores e pesquisadores elaborassem perguntas para o passado, sobre a relação sociedade-natureza. Cada geração deve reescrever “toda a história”, não porque a geração anterior tenha sido incompetente para produzir “sua história”, mas porque cada geração deve escrever a “sua história”. Assim sendo, em geral, não é tão difícil “sensibilizar” os alunos sobre o “meio ambiente”, entendido como um elemento isolado da vida, todavia, bem mais difícil é questionar a racionalidade produtivista e de separação entre cultura e natureza. Devemos criar uma consciência global de que a problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem alheia a interesses econômicos, políticos e sociais, existe uma relação entre educação e sociedade pela qual interesses econômicos e políticos são projetados sobre a educação.

A História Ambiental procura repensar as interações entre os sistemas sociais e naturais, considerando as consequências dessas interações ao longo do tempo apesar da exaustão na utilização dos recursos naturais pelos seres humanos, o historiador ambiental prefere apontar que o homem causa mudanças na natureza, e não danos, pois não necessariamente a relação entre os sistemas sociais e os sistemas naturais é desastrosa ou problemática essas mudanças dependem muito da humanidade e podemos transforma-las através da educação e do estudo da história e o meio ambiente. A História Ambiental pode dar uma contribuição

decisiva para entendermos o nosso passado e o nosso presente de país rico em recursos naturais e assolados por dívidas sociais e problemas ambientais gravíssimos que hoje nosso país enfrenta.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde.** Brasília; 1998.

CZAPSKI, S. de. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil.** Brasília: Ed. MEC. UNESCO, 1997.

DRUMMOND, José Augusto. **A História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n 8, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.**

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** Campinas: Autores Associados, 2004.



OS DESAFIOS DE ENSINAR ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM SALAS MULTISSERIADAS NO CAMPO

Maria do Carmo Gregório de Assis⁸⁸

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas multisseriadas no campo sendo imprescindível observar pontos como os desafios, entraves, possibilidades de aprendizagem, quais as formas de acesso e tratamento dedicado a alunos com necessidades especiais, metodologias de ensino utilizadas e qual o lugar da criança nesse processo e que tipo de educação está sendo promovida para trabalhar na perspectiva inclusiva. Esse documento objetiva suscitar uma análise das dificuldades encontradas pelos professores nas salas multisseriadas do campo, frente à inclusão. Torna-se urgente repensar as práticas sociais excludentes, observar o funcionamento das classes multisseriadas bem como o processo de ensino aprendizagem. Mediante essa problemática, observou-se que as escolas do campo necessitam de uma forma de ensino diferenciado para que as ações desenvolvidas tenham reflexos positivos no processo de socialização e de aprendizagem. A observância dessa fragmentação nas salas multisseriadas nos sugere pensar em ações educacionais que possibilitem melhorias na educação do campo. A construção desse documento pautou-se em estudo debruçado nas teorias de alguns estudiosos sobre a temática da inclusão a exemplo de Mantoan, Hage, Perrenoud, Minetto e documentos oficiais em favor da inclusão onde baseada nas teorias desses especialistas nos proporciona uma análise entre a teoria e a prática no cotidiano escolar das turmas multisseriadas, visando uma escola de qualidade para todos.

Palavras chaves: Educação inclusiva; Aprendizagem; Classes multisseriadas.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade apresenta constantes mudanças em seus paradigmas. A inclusão tem sido tema de debates em prol da igualdade de direitos para todos mesmo numa sociedade excludente. E ao longo do tempo algumas conquistas foram alcançadas e o movimento em defesa da inclusão aconteceu na sociedade civil. O ponto inicial de inclusão foi a Declaração de Salamanca (1994) marco da incorporação legal da inclusão em nosso país. As políticas públicas deram aparato às pessoas com necessidades especiais a serem incluídas nesse processo social, mas receber o aluno com necessidades especiais nas escolas do campo e em salas multisseriadas não significa inclusão.

A atual conjuntura educacional apresenta desafios, e um dos principais entraves que a escola rural se depara é: Como ensinar de forma inclusiva crianças com cegueira e com Síndrome de Dawn em salas multisseriadas onde a característica principal é a diversidade?

⁸⁸ . Mestranda em Ciências da Educação; Pós-graduada em Educação Especial e AEE, e Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. E-mail docarmogregorio@gmail.com



A lei determina que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem à todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências. O artigo 59 da LDB-Lei de Diretrizes de Bases da Educação determina que os sistemas de ensino assegurem que os educandos com necessidades especiais tenham currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades. No entanto, os professores de turmas multisseriadas sofrem angustias e se desdobram dentre tantas situações desafiadoras no sentido de planejamento diferenciado, alunos de diferentes séries e níveis de aprendizagem em um único espaço escolar.

Hage (2006) enfatiza que essa angústia que sente os professores de salas multisseriadas acabam por intervir no processo de aprendizagem dos alunos. O educador do campo precisa buscar metodologias que favoreça o aprendizado do aluno muitas vezes sem uma formação mais aprofundada para lidar com tantas questões. Portanto, é necessário se debruçar na teoria de Philippe Perrenoud quando fala em seu livro *Agir na urgência, decidir na incerteza*. E segundo o autor agir na urgência é o desafio de desenvolver na escola estratégias adequadas às realidades diversas e alcançar a direção daquilo que se propõe, fazendo os ajustes necessários, definindo prioridades, integrando saberes em benefício do nosso aluno.

Dentro desse pensamento numa escola inclusiva, decidir na incerteza significa estar em um contexto onde os resultados podem ser maiores ou menores em favor das metas a serem alcançadas em um universo de alunos com várias especificidades, mas seres humanos que precisam participar da conjuntura sociocultural como agente de transformação.

Perrenoud ainda afirma que o professor precisa dominar competências, rever sua prática pedagógica, atualizar conhecimentos para realizar um trabalho com satisfação profissional e lutar por algo melhor para seus alunos. E para tanto, é necessário o professor estar preparado para a complexidade. É importante esclarecer as prioridades e as urgências da ação pedagógica. Isso se dá buscando caminhos e possibilidades no cotidiano escolar onde todos os alunos sejam contemplados com as ações didáticas e a boa vontade do professor em buscar conhecimentos para trabalhar em sala de aula de forma a incluir pedagogicamente todos os níveis na ação didática.

O processo de ensino aprendizagem nas salas multisseriadas do campo precisa ser repensado com aprofundamento em suas práticas docentes onde os mecanismos pedagógicos possibilitem a todos os alunos do campo oportunidade de aprendizagem para a construção do conhecimento.



Na educação inclusiva, o que se propõe é uma adaptação, uma flexibilidade mudar paradigmas, currículo e toda a estrutura organizacional para melhor dar condição de construção de significados para o aluno especial. No entanto, se não houver um compromisso maior por parte de todos, e as políticas públicas concretizadas na prática, os alunos com necessidades especiais estarão fazendo parte de uma estatística numérica, quantitativa camuflando os reais objetivos da inclusão.

A falta de formação continuada para os professores do campo e um maior aprofundamento teórico na temática da inclusão é preocupação constante dos professores, porém, essa carência de formação não é o único problema. Todavia, um professor capacitado tem maior condição de buscar metodologias adequadas que venham favorecer a aprendizagem dos alunos especiais e diminuir as lacunas surgidas no dia a dia da sala de aula.

Diante dos desafios de ensinar a alunos com necessidades especiais especificamente com cegueira e Síndrome de Dawn nas escolas do campo do município de Pombal-PB estabelece a preocupação e o cuidado com as práticas exercidas na ação educativa associadas às vivências dos alunos atentando para as singularidades.

Neste sentido, Minetto (2008) salienta que é necessário haver uma adequação no espaço escolar a fim de garantir a inclusão de crianças com necessidades especiais. Essas adequações são estruturais, pedagógicas e curriculares. Muitos dos espaços escolares encontram-se irregulares até mesmo para o público que não necessita de atenção especial, sendo insuficientes as condições de funcionamento sendo mais grave a situação daqueles que estudam em escolas rurais e em salas multisseriadas que assim como as crianças especiais sempre foi alvo de esquecimento e de preconceito da sociedade.

As políticas públicas precisam ser concretamente efetivadas em práticas inclusivas nas escolas do campo. Ainda são poucas as iniciativas dos órgãos competentes diante das reais necessidades dessas escolas rurais. Muitas metas estabelecidas na lei não foram efetivamente concretizadas na prática e isso dificulta o processo inclusivo.

Nesse artigo busca-se refletir e compreender qual o lugar da criança especial na escola do campo, quais os desafios enfrentados pelo professor em uma sala multisseriada e quais as formas de acesso e tratamento dedicado a alunos com cegueira e Síndrome de Dawn matriculados nas escolas rurais no município de Pombal-PB. Diante desse panorama surge então questionamentos. Em observações, conversas e entrevistas com professores que trabalham com crianças com cegueira e Síndrome de Dawn suscitou reflexões sobre as



metodologias de ensino utilizadas por esses professores numa sala de aula composta por alunos com diferentes níveis de ensino.

2. INCLUSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Desde o mundo primitivo até os dias atuais sempre existiu pessoas com algum tipo de deficiência. Durante séculos essas pessoas foram esquecidas e viveram praticamente no anonimato sendo ignoradas pelas sociedades. Constatou-se que essas pessoas não eram sequer consideradas como seres humanos. Eram tidas como manifestação do mal, um castigo e viviam segregadas e praticamente escondidas. Mas de uma forma ou de outra, sobreviveram a exclusão e ao ambiente hostil da sociedade.

Grande parte da população não tinha acesso às informações. As pessoas com deficiência eram consideradas como inválidas incapazes e sem chance de progresso na vida. Desse modo, somente depois do século XVII é que as pessoas começaram a sinalizar medidas para melhorar a vida das pessoas com deficiência.

No Brasil, o interesse em valorizar essas pessoas começou a partir do século XIX observando às experiências de outros países. No âmbito da Deficiência Visual, (tratada aqui neste artigo), D. Pedro II fundou em 1854, o imperial Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde teve seu nome substituído por Instituto Benjamin Constant. Todavia, analisando a trajetória dessas ações de “acolhimento”, observa-se que tais procedimentos na realidade, eram caracterizados pelo assistencialismo como sendo pessoas necessitadas, dependentes e que precisa de caridade, aliada à prática de confinamento.

Diante desse quadro de extrema exclusão muitos estudiosos começaram mesmo que timidamente a defender teorias educacionais à vista de cada época, com relação ao ingresso e aprendizado de pessoas com necessidades especiais implantados nos sistemas de ensino. Cada sociedade em seu tempo histórico buscou formas diferenciadas de desenvolver o fazer pedagógico e concretizar a construção do conhecimento para todos os alunos indistintamente.

Na busca de superar os processos histórico de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para todos, Jomtien (1990) chama à atenção para os altos índices de pessoas sem escolarização e propõe transformações nos sistemas de ensino que assegure permanência de todos na escola.

As linhas de ação e documentos oficiais em favor da inclusão proclamam que as escolas representam o meio mais eficaz para combater atitudes e procedimentos

discriminatórios. O processo inclusivo iniciado requer de toda sociedade um olhar mais adiante no sentido de criar novos critérios nos sistemas de ensino. É preciso mudar as escolas e não os alunos.

2.1 Educação do Campo: classes Multisseriadas seus Obstáculos e possibilidades de aprendizagem

A história da educação do Campo iniciou com o intuito de reter os habitantes nas comunidades rurais tendo em vista a economia brasileira estar baseada no modelo agrário. Outro fator determinante foi a preocupação com o fluxo migratório e grande crescimento populacional urbano e com isso uma baixa na produtividade do campo. Surgia então o ensino no campo, que de acordo com Silva (2003), “a abertura das escolas rurais se deu pela criação de salas multisseriadas para atender em um único espaço escolar crianças de todas as séries/anos

Mattos (2010) também afirma:

As escolas multisseriadas são historicamente consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativas de melhoria, por isso, os professores e os administradores optaram por esquecê-las esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades.

Diante dessa afirmação entende-se que essa forma de conceber a Educação do campo tem refletido como sinônimo de precariedade e inferioridade. Os órgãos responsáveis se esquivam dessas responsabilidades para que as escolas do campo se fragilizem a ponto de não mais existirem. Porém, o desaparecimento natural não existe na história. Trata-se sempre de funções sociais que cumprem ou deixam de cumprir para desaparecerem ou para recriarem. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentrando o século XXI.

Neste sentido, uma forma de reinventar e tornar efetivamente uma escola do campo inclusiva seria implantar mecanismos educacionais mais eficazes tendo em vista a complexidade nas salas multisseriadas.

As escolas do campo não são contempladas com salas de AEE nem recebem material para trabalhar com as deficiências mesmo sendo informadas no censo escolar tais deficiências. Os alunos com necessidades especiais das escolas do campo do município de Pombal-PB são atendidos uma vez por semana em horário oposto nas salas de recursos multifuncionais na zona urbana.



Há um desinteresse por parte dos órgãos públicos em cuidar dos alunos com necessidades especiais de forma inclusiva seguindo os parâmetros estabelecidos na lei.

Tomando como referência uma amostragem da prática, exercida em sala de aula, este trabalho suscita a realidade de duas escolas do campo no Município de Pombal-PB, onde funciona salas multisseriadas atendendo alunos desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Na Escola Inácio Adelino de Melo estão matriculados 17 alunos do Pré escolar ao 5º ano. Desses alunos, 1 aluno com laudo diagnosticando cegueira e outros com alguma necessidade especial, mas não se sabe com precisão a especialidade tendo em vista não terem nenhum documento comprobatório. Dentro dessa realidade ainda há alunos que estão na série, mas não dominam as competências necessárias para tal ano escolar e apenas um professor para dar conta de toda essa diversidade. Outra amostragem tomemos como referência a escola João Batista de Queiroga com 23 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental onde 1 aluno tem documentação atestando Síndrome de Dawn. Nessa turma a realidade é a mesma da outra escola. Por isso, tomemos como foco de observação nas duas escolas a angústia desses professores por não conseguir atender de forma satisfatória todos os alunos.

A metodologia empregada para realizar esse trabalho foi baseada em consultas bibliográficas como suporte teórico. Após a pesquisa e estudo partiu-se para a observação prática nas salas de aula no tocante a participação e realização das atividades em sala. Em seguida foi aplicado uma **anamnese** com os dois professores das escolas Inácio Adelino de Melo e João Batista de Queiroga na zona rural do Município de Pombal-PB, sobre turmas multisseriadas e com alunos especiais. O questionário foi composto de oito questões. Segundo os dois professores os conteúdos são adaptados na medida do possível. Há uma preocupação dos referidos professores em atender as necessidades de todos. Mas muitas vezes o material precisa ser construído e/ou adaptado pelos professores. Outra pergunta foi qual a forma de inserção do aluno especial na realização das atividades? A professora que trabalha com a aluna cega disse que a participação da mesma é através de movimentos, da escuta e fala. O outro professor que trabalha com o aluno com Síndrome de Dawn disse que o aluno participa e desenvolve o senso de cooperação. Foi perguntado como se dá o suporte pedagógico para o professor realizar seu trabalho em sala de aula? Nos dois casos disseram que o apoio pedagógico acontece através de orientação e busca de atividades que venham contribuir para a efetiva participação dos alunos. Perguntado sobre o processo de avaliação os dois



professores disseram que a avaliação se dá através de observação do desempenho, de atividades práticas, abordagens visuais, multissensoriais, de escrita e oralidade.

Quando perguntado se os professores se sentem preparados para trabalhar com alunos especiais a resposta foi negativa. Argumentaram que a cada dia a deficiência do aluno os leva a aprofundar os conhecimentos.

Constatou-se uma preocupação desses dois professores no tocante a aprendizagem dos alunos. Todavia é necessário apoiá-los na causa pedagógica. As ações precisam ser coletivas onde cada um contribua ajudando o professor a alcançar resultados positivos.

Os dois alunos especiais são atendidos uma vez por semana nas salas de AEE nas escolas urbanas em horário oposto, o que ainda é muito pouco em relação às necessidades.

Analisando as informações percebe-se as dificuldades enfrentadas pelos professores e o quanto precisam de fundamentação teórica para realizar na prática os conhecimentos. Portanto, uma escola inclusiva se propõe a oportunizar a participação dos alunos em todas as circunstâncias escolares o que pode ser comprovada na seguinte definição:

[...] e o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo-efetividade de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Frente a essas realidades é de responsabilidade da equipe pedagógica assessorar os professores de salas multisseriadas e buscar tantas formas forem necessárias para dar esse apoio didático para a construção de uma escola adequada e de boa qualidade.

Em seu livro *Caminhos pedagógicos da inclusão*, Mantoan faz referência a três pontos importantes para o processo inclusivo: “Os desafios provocados por essa inovação; as ações no sentido de efetivá-las; o trabalho de formação de professores e as perspectivas que se abrem a inclusão, a partir de sua implementação”.

Se educadores e agentes de transformação conseguirem responder a essas questões abordadas por Mantoan, conseguiremos provocar mudanças e aperfeiçoar nossas práticas em nossas escolas.

Diante de tais reflexões é necessário mudar não somente as escolas, mas o que se é ensinado nelas.

Ainda segundo Mantoan (2006)

É preciso preparar professores para o atendimento educacional especializado. Neste sentido, ambas as formações para professores da educação em geral, e para



o atendimento especializado precisam ser contempladas no âmbito da educação especial.

Diante desse pensamento é urgente que os professores recebam orientação específica para atender as peculiaridades do campo. A falta de formação continuada dificulta a valorização assim como o atendimento satisfatório para os alunos com necessidades especiais ou não.

Nessa longa e difícil tarefa, os professores do campo procuram desenvolver ações com propósitos que possam provocar efeito social e contribuir para a efetivação do processo inclusivo.

A escola deve se comprometer a desenvolver ações que eduquem todas as crianças com sucesso. Agindo assim, possibilita ao aluno se apropriar dos significados encontrados no contexto social.

Promover a aprendizagem de qualidade para alunos especiais em salas multisseriadas é um dos maiores desafios da escola atual. Sendo assim, o papel da escola é adaptar sua rotina para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem e especificidades de cada aluno. A aprendizagem não deve ser verificada apenas pelos conteúdos acadêmicos, mas por todos num contexto sócio educativo que a escola pode oferecer.

Neste sentido, a metodologia do professor deve ser de acordo com as necessidades de cada turma e executada de forma a beneficiar todos os educandos num processo de ensino aprendizagem dinâmico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tempos atuais onde as mudanças são constantes, os educadores precisam estar atentos a essas transformações e evoluções educacionais tendo em vista que a sociedade cada vez mais, requer dos profissionais novas posturas e mudanças significativas. Um dos grandes desafios dos sistemas educacionais é construir uma escola que atenda adequadamente a alunos de forma igualitária com potencialidades e ritmos de aprendizagem diferenciados. Há necessidade de aprimoramento desse processo e buscar novos caminhos no tocante a tomada de decisões e efetivação das ações.

Percebemos ao observar a realidade das duas escolas do campo citadas neste trabalho que os órgãos com suas políticas públicas façam valer as leis de forma constitucional. É necessário um olhar mais aprofundado as realidades do campo onde professores realizam um trabalho com responsabilidade onde são obrigados a acompanhar esse desenvolvimento



e descobrir por si só, mecanismo de aprendizagem adequado as suas realidades. Mesmo com todos os entraves os professores conseguem mesmo de forma fragilizada, caminhar e desenvolver um trabalho pedagógico buscando atender a diversidade.

Portanto, a escola como um espaço inclusivo e de aprendizagem deve considerar como principal desafio, o sucesso de todos os alunos, sem nenhuma exceção.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo**. Brasília-DF: SECAD/MEC 2002.

HAGE, Salomão. **A Realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na Legislação Nacional**. IN: Anais da 29ª reunião anual da ANPED. Caxambu MG, 2006.

INCLUSÃO – **Revista da educação Especial** – out/2005

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos pedagógicos da Inclusão**.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINETTO, Maria de Fatima. **Currículo na Educação Inclusiva**.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para ensinar**. Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: agir na Urgência, Decidir na Incerteza**. 2ª edição.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.



PONDERAÇÕES ACERCA DE UM PERÍODO CONTURBADO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE ALGUNS ANOS DA DITADURA MILITAR (1964 – 1985).

Hélio Maria da Silva Moura

RESUMO: O presente texto tem como objetivo oferecer recortes reflexivos sobre acontecimentos ocorridos durante o período ditatorial (1964-1985), e a forma como foram impostas a sociedade brasileira, por meio de grupos antagônicos a construção de um país onde perdurasse o interesse coletivo de igualdade social, política, econômica e educacional. Para compreender as implicações proporcionadas pela Ditadura Militar é necessário destacar o tratamento de perseguição empregado a partir de 1964, as pessoas que demonstravam revoltadas mediante implantação de uma política da mordaza e negação dos direitos civis de liberdade, coletividade e individualidade, não se tinha mais vida própria. A análise e as conclusões expostas advieram de leituras bibliográfica de artigos e livros com temas relacionados ao regime de governo ditador, para melhor estudar e relacionar a situação proposta no contexto histórico-político, período este compreendido como a ditadura militar no Brasil. Um importante destaque para as linhas de pensamento que levaram a aplicação de ideologias educacionais forjadas na formação militarista sob a influência das classes conservadoras com a colaboração dos norte-americanos e na expectativa do fortalecimento da educação profissional. Discutir a atenção dispendida sobre a educação secundária, bem como sua oferta para as crianças e adolescentes em idade escolar, enfatizando as metodologias utilizadas no processo de formação dos atuais e futuros patriotas que cresceram ou enfrentaram um regime de exceção. Versaremos um pouco sobre a reforma do ensino superior que foi empreendido buscando impor um projeto governamental que visa interferência e a repressão da universidade em sua organização estrutural e curricular com novas regras estabelecidas. Por fim situar no tempo e no espaço experiências educacionais desenvolvidas no município de Carnaubais, situado no interior do estado do Rio Grande do Norte, concomitantes com as influências exercidas pelo governo militar em todos os recantos do país, produzindo as mais diversas reações de aceitação ou de resistência.

Palavras – Chave: Ditadura; Educação; Política educacional; Ideias

1. INTRODUÇÃO

O trabalho em voga vem evidenciar algumas ideias relacionadas a História da educação no Brasil, bem como as políticas praticadas pelo governo no contexto educacional durante a ditadura militar (1964-1985). Esse regime militar foi implantado no Brasil em 1º de abril de 1964, com o considerável apoio de pessoas e entidades da sociedade civil, de órgãos representativos do poder econômico nacional, de uma parte considerável das alas conservadoras da igreja católica e de alguns importantes órgãos de comunicação de massa que se declaravam tradicionais e liberais. O golpe foi justificado pelos militares na época, sob a alegação de que havia uma ameaça comunista no país, minando o equilíbrio socioeconômico da nação, com ideais e doutrinas diferenciados e inaceitáveis, sobre a pretensão de que não serviam para a sociedade brasileira, sendo que a ideologia militar era constantemente defendida e disseminada pelos grupos de poder que atuaram durante o período em discursão, priorizando os interesses específicos por força de poder, influencia e pressão.

Os militares submeteram o país a acontecimentos que privaram as pessoas com aplicação da censura, repressão, prisão, expulsão, constrangimentos públicos e outras maneiras

de coerção da sociedade. A determinação do Estado foi em construir um sistema que expressasse um domínio sobre a massa populacional do ponto de vista intelectual, ratificando a política de domínio ideológico inibindo a criticidade dos cidadãos que não concordavam com as práticas do sistema. Para eles só restou enfrentar ações de violência e repressão demasiadamente empregadas pelos militares, que condenavam veementemente qualquer atitude de questionamento do estado de “ordem” estabelecida. Assim, o militarismo pretendia a homogeneização da sociedade brasileira, para que não houvesse conflitos e protestos indo de encontro ou batendo de frente com os ideais militares. Tais ideais eram em maioria passados de uma forma totalmente distorcida, somente buscando o convencimento do público em geral, valendo-se dos meios de comunicação e quando necessário do uso da força subterfugiando-se nos preceitos de uma ordem social vigente.

Ao partir do pressuposto que educação nunca foi prioridade no Brasil pelo modelo de desenvolvimento político-econômico adotado desde os seus primórdios, é inegável a premissa que não foi diferente durante o regime militar, sendo que esse período da História educacional brasileira foi marcado pela intensificação da educação profissionalizante com intuito de servir aos grupos econômicos donos de empresas que buscavam no mercado nacional mão de obra técnica e barata, justificado por uma crise política, econômica e de legitimidade, fortalecendo a implantação de reformas educacionais que atendiam ao sistema mercantil em evidência.

As mudanças implantadas pelo novo regime de governo chegaram ao interior, sobretudo nos pequenos municípios de economia agrícola, população pacata e ordeira, sem muitos impactos, mas com muitas histórias à serem narradas. Em relação a oferta de formação educacional, quase sempre só se tinha ensino primário que funcionava nas unidades de ensino nominadas de Escola Isolada, Grupos Escolares organizadas em casas particulares. E também havia pessoas que lecionavam particular (sem vínculo com o poder público) aos filhos de proprietários e de moradores que viviam em lugares distantes das áreas consideradas mais povoadas e com diferentes atividades, impossibilitando estudar nesses centros escolares em função da distância, do modo de vida e da lida com as atividades do campo usando como objetivo uma análise sobre essa fase da História Brasileira e suas influências na educação do País. usando recurso metodológico análise crítica historiográfica.

Para evidenciar fatos históricos pertinentes a ditadura militar, e tendo como pano de fundo as mudanças desencadeadas na educação em função de reformas instauradas com



objetivos torpes, como poderemos identificar nas reflexões que seguem, utilizando da contribuição de estudiosos dedicados a temática em estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 1964: faces de um regime perverso

Foi durante o ano de 1964 que teve início o período mais conturbado da História brasileira. Com a queda de João Goulart, assume o poder de comandar o Brasil as forças militares, através de um Golpe de Estado bem arquitetado e respaldado pela classe empresarial, autoridades da igreja católica, grupo de políticos conservadores e como de praxe a influência e o apoio “despretensioso” dos EUA, que vivenciavam a Guerra Fria, e temia um levante comunista no território brasileiro.

Segundo VIEIRA:

No intercruzamento dos poderes dominantes nacionais e imperiais, a solução para a ameaça que Jango representava às classes proprietárias foi encontrada no golpe de estado e na reconversão da guerra fria em guerra civil contra os trabalhadores do país. No dia 31 de março, os militares iniciaram a tomada do poder e a deposição de Jango. No dia 2 de abril, o presidente João Goulart partiu para Porto Alegre e dois dias depois se exilou no Uruguai. Em 9 de abril foi editado o Ato Institucional número 1 (AI-1), decreto militar que depôs o presidente e iniciou as cassações dos mandatos políticos, fechou inúmeras entidades dos trabalhadores e dos estudantes e deu início ao período mais sombrio e tenebroso que o Brasil viveu, com perseguições, torturas e assassinatos aos opositores do regime militar. (VIEIRA, 2014, P.60).

Mediante o contexto Histórico-político os militares sentiram a necessidade de emprender um controle sobre o sistema educacional, visando reproduzir o modelo ideológico e doutrinário de governo utilizando as instituições escolares como base. É nesse contexto que nasce a Lei 5.540/68, baseada nos interesses do regime estabelecido. Em relação a esse cenário é possível afirmar que a intervenção do Governo militar na educação se deu como uma interferência estatal que atingiu de formas abruptas todas as classes sociais, e não, com uma política de assistência destinada às camadas populares tal qual era o sentido que os militares queriam fazer transparecer. Os ataques empreendidos aos direitos educacionais como por exemplo, o de ter acesso a um sistema de ensino que vise promover o indivíduo como protagonista de sua própria história; frequentar escolas que primem por proporcionar expressões de liberdade; permitir o contato com as formas de cultura universal. Mas o regime determinou o cerceamento de tais direitos utilizando-se de um projeto educacional denominado de Estado de Segurança Nacional, que atingiu inúmeros indivíduos dos diversificados



setores sociais interferindo na vida das pessoas de todas as idades, assim como na força laboral ativa e no mercado de mão de obra de reserva ou força de trabalho potencial. (PAULINO e PEREIRA, P. 1944).

Sobre as mudanças que afetaram a educação nos primeiros anos da ditadura militar (VIEIRA) relata que:

Em relação à política educacional, nos primeiros anos do golpe, o governo militar não instituiu um novo projeto. Mas, por meio de ações repressivas e decretos específicos iniciou a denominada modernização da universidade. Pautado pela repressão, o Estado ditatorial editou políticas e práticas que, no geral, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus à custa do rebaixamento da qualidade; e na expansão do ensino privado superior. A escola sob a ditadura foi utilizada como um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia e dos valores que respaldaram o regime militar. (VIEIRA, 2014, p.61).

Portanto, Rosângela de Melo Vieira expõe que em função da aplicação de decretos o governo militar priorizou uma formação educacional técnica, expandindo a quantidade de escolas e reestruturando os currículos com a introdução de disciplinas tecnicistas, com essas atitudes diminuiu a qualidade do ensino de 1º e 2º graus, atingindo também o ensino superior em função da ampliação e valorização das universidades privadas financiando diversos cursos. Merece notoriedade que a escola sobre a égide da ditadura exerceu um papel importante na disseminação dos “valores” e da ideologia militar nas famílias base de qualquer sociedade.

Segundo PEREIRA:

A Lei 869 de 12 de setembro de 1969, estabeleceu, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, as disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e de “Estudos Sociais” em todos os sistemas de ensino no Brasil. A disciplina de “Educação Moral e Cívica” tinha muitas finalidades, dentre elas o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana, o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade e o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum. (PEREIRA, 2014, P.7).

Essa lei destacada por Jefferson de Silva Pereira, instituiu duas disciplinas escolares que foram utilizadas como instrumentos importantes pela doutrina militar educacional em sala de aula, sobretudo na educação básica preparando os novos cidadãos. Uma das finalidades principais eram o fortalecimento da nação concatenada com princípios nacionalistas e patriotas. Outra finalidade tinha como determinante incutir subjetivamente nas pessoas práticas de ajuda mútua, aperfeiçoando o caráter humano alicerçado em normas, desvelando a família e a comunidade moldando o indivíduo para atuar passivamente na sociedade com a



convicção de que está prestando um serviço para o bem comum, contribuindo com o crescimento e fortalecimento de uma vida social mais ordeira e essencial para o contexto vivido em um regime de exceção, que tinha necessidade de auto afirmação e legitimidade.

2.2 Educação Superior, para quem?

O ensino superior sofreu muitas inserções negativas do ponto de vista da perda de autonomia das universidades já com a implementação da LDB/61, que se intensificou com as reformas, ratificadas pela criação de leis ou aprovação de atos a partir 1964 com advento da ditadura militar. Em relação a esses acontecimentos VIEIRA (2014) menciona (DAL RI, 1997) o mesmo afirma que: Após 1964, a limitação se acentua. Depois do golpe militar, a legislação ordinária, submetida teoricamente à LDB, volta a ser detalhista e de caráter padronizante visando o controle sociopolítico das universidades (DAL RI, 1997).

Além da aprovação de atos institucionais, foram realizadas diversas ações repressivas que tinham como objetivo principal o apoderamento do sistema superior brasileiro tomando posse das universidades “por bem ou por mal” reproduzindo um ambiente acadêmico e estudantil carregado de insatisfações, apreensão e incertezas que envolviam um espaço reconhecido como protagonista de discussões e produções em torno de verdades fundamentadas por ideias, teorias e estudos científicos. Em relação a fatos constrangedores no interior dos universitários PAULINO e PEREIRA afirmam que:

Nesse período houve, grande intervenção nas Universidades brasileiras. O Conselho Federal de Educação – CFE – nomeou reitores militares para diversas instituições de ensino tentando assegurar o controle militar. Em alguns casos, como na Universidade de Brasília – Unb –, ocorreu invasão por tropas destituindo o reitor Anísio Teixeira, prendendo professores e alunos suspeitos de serem subversivos, encaminhando-os para Inquérito Policial Militar que julgava sem possibilitar ao “suposto réu” qualquer forma de apresentação de protestos, desrespeitando os princípios legais do contraditório e da ampla defesa. (PAULINO e PEREIRA, 2013, p.1946).

É indispensável ressaltar que o Estado Militar priorizou atender aos interesses do mercado capitalistas atuando simultaneamente no âmbito da escolarização superior direcionando-a para a tentativa de desenvolver uma mão-de-obra qualificada, forte e necessária à indústria nascente. Desta maneira, ocorreram as reformas - dentre elas a Reforma do Ensino Superior em 1968, que garantia uma forte campanha valorização do ensino público, mais no campo do discurso ideológico, contando com uma tímida política de investimentos penalizando a educação superior em todos os níveis. Tal forma de política educacional abria precedentes para desvalorização do ensino superior público, potencializando o crescimento e

expansão do ensino superior privado, respaldando acordos firmados entre burguesia industrial e financeira e os militares ávidos pelo poder. Segundo SAVIANI (2008, P.300) “o significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional”.

Seguindo a perspectiva da concessão de cursos universitários, é possível afirmar que ocorreu um crescimento bem acentuado na quantidade ofertada pelo Estado Militar ao sistema educacional privado, tornando-se muito superior aos concedidos ao ensino superior público. Entra em cena fortalecendo essa política de incentivo o Conselho Federal de Educação (CFE), órgão de grande poder institucional com espaço bem demarcado e campo interesses definidos. Como afirma SAVIANI (2008, p.300):

O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição.

A atenção empreendida as questões educacionais pelo viés da economia ecoaram em discursos de que só a produção importava, para alcançar resultados, mas o principal ficou renegado, ou seja, os investimentos educacionais que focasse no âmbito de uma qualificação da educação desenvolvida em um período longo da História educacional do Brasil.

2.3 Educação do interior em épocas militares

Para apontar experiências e fatos culminantes com construção de um saber que elucida a origem e o funcionamento da vida escolar no interior, sobretudo em áreas rurais situadas em pequenos municípios é necessário ser entendida como centros distantes não apenas geograficamente, mas longínquos das diretrizes que, na época, só existiam nos centros urbanos. Não era diferente a forma como se desenrolava o cotidiano das famílias nativas da região denominada geograficamente de vale do Açú, com suas cidades e comunidades, que não estavam imunes aos acontecimentos de um Estado Militar. O golpe militar desencadeou ações negativas na organização do movimento sindical dos salineiros, desestruturando toda uma política de fomentação da educação sindical em outras frentes de reivindicação. Segundo FERNANDES:



Também na migração intermitente para as salinas, a resistência esteve presente. Homens trabalhadores não mereceram do poder público um planejamento que lhes proporcionasse produção e bem-estar. Ao buscarem iniciativa de organização sindical, no tempo do Garrancho, foram rechaçados e perseguidos e, mais tarde, com o golpe de 64, tiveram seus sindicatos desconfigurados em seus objetivos. (FERNANDES, 1995, P.129).

Os trabalhadores rurais passaram por momentos de opressão na prática das atividades de trabalho, que desempenhavam nas salinas, fazendas e na extração da cera de carnaúba com intuito sustentar a família amenizando os efeitos da vida sofrida, já que quase sempre a recompensa financeira era insuficiente para atender à necessidade básica de alimentação. Construía-se nesse cenário uma relação de opressor (patrão) e oprimido (empregado) afetando a subjetividade do trabalhador. Sobre essa reflexão FREIRE afirma que:

Até o momento em que os oprimidos não tornem consciência das razões de seu estado de Opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor. (FREIRE, 1987, P.29).

Em um município denominado Carnaubais, esse nome ocorre em função de uma grande quantidade de carnaubeiras vegetação nativa e endêmica do nordeste brasileiro. Seu processo de emancipação ocorreu em setembro de 1963 um ano anterior ao início do estado ditatorial no Brasil. O primeiro governante o senhor Rivadavia Alves Cabral foi nomeado em 1964 ano do Golpe por influência do deputado estadual Olavo Lacerda Montenegro pertencente à família que tinha honras de militar. A oferta da educação em Carnaubais na década de 60, era ministrada por uma professora que lecionava no Grupo Rural a senhora Isabel Rodrigues de Melo, sendo ela uma das primeiras educadoras do antes povoado de Santa Luzia e atual Carnaubais.

Em outras áreas povoadas do município as salas de aula funcionavam em residências particulares onde alguns educadores recebiam ajudas financeiras advindas de programas ou pagas por chefes políticos que já conseguiam com o prefeito, e outros professores ensinavam meio que particular, mesmo diante das dificuldades financeiras alguns pais conseguiam pagar para seus filhos se instruírem. Inclusive alguns desses professores ainda são contemporâneos e outros não estão mais presentes, mas já deram sua contribuição para a educação, em meio as dificuldades como falta de apoio, de acompanhamento, de formação mais adequada para poderem atuar com mais propriedade juntos aos alunos. Alguns relatam que exercia o trabalho porque se sentia bem em educar e necessitava de uma ajuda financeira. Não



se sabe ao certo como essas escolas sobreviveram, mas deixaram marcas que atualmente recordam saudosamente.

3. Considerações Finais

Durante período em que o Brasil foi um Estado Militar, nas décadas de 60 a 80 do século XX, uma estratégia foi desenvolvida para que o país se adequasse aos eixos estabelecidos pela Doutrina de segurança nacional. Dessa forma nesse momento houve uma intensa repressão contra aquelas pessoas que o estado entedia como ameaças eminentes. Um grupo de educadores mais críticos foram enquadrados perfeitamente no pensamento militar de que são verdadeiros inimigos e se faz necessário marginalizarem.

Ao realizar esse estudo pude perceber a necessidade que tenho em adquirir sempre informações para poder confrontar os fatos do passado com acontecimentos da sociedade atual, chegando a conclusão de muito ficou do regime militar e que ainda se faz necessário combater algumas manifestações que objetivam manipulação e controle ideológico omitindo as informações verdadeiras ou até mesmo mudando o foco principal distorcendo os fatos.

Sendo a Ditadura Militar um tema relevante que busquei traçar um discurso que fomentasse reflexões em torno de um período muito doloroso, levando em conta a ótica humana, houve a abertura de diversos tipos de feridas na sociedade que ainda não cicatrizaram e provocaram danos irreparáveis. Ao longo da História brasileira sempre se avançou tardia econômica e socialmente. Somos um país vivemos pisando no freio do atraso, tendo que ceder para interesses externos e que não são verdadeiramente da sociedade brasileira. Sobretudo os 21 anos do Estado Militar regrediu mais ainda a nação brasileira, que possamos refletir e tirar lições para utilizarmos na atualidade e no futuro, procurando respeitar a vida.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Pedagogia em foco*. Disponível em: Acesso em: 15 abril 2014.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, Ana Amélia Nogueira; **Sesquicentenário da Cidade do Assu, Natal**, Departamento Estadual de Imprensa, 1995.

VIEIRA, Rosângela de Lima; **Ecoss da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.



SAVIANI, Dermeval; **O Legado Educacional do Regime Militar**, Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez. 2008.

MELO, Francisco Egberto de; **por uma História Política e Cultural da Educação: Métodos, Fontes e Conceitos, História, memória e educação**, Editora da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

PEREIRA, Jefferson da Silva; **O Ensino de História Durante a Ditadura Militar (1964-1985)**, Universidade Estadual de Maringá, 2014. Artigo universitário.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander; **A Educação no Estado Militar (1964-1985)**, Universidade Federal de Uberlândia, Artigo científico, Uberlândia, 2013.

MELO, Gilberto Freire de; **A Santa Luzia do meu tempo**, Coleção Carnaubaense , Série A, Natal 2010.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete; **Uma Breve Reflexão Retrospectiva da Educação Brasileira (1960-2000): Implicações Contemporâneas**, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2012.



A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O FAZER COMO FERRAMENTA EFICIENTE E EFICAZ

Manoel Nazareno de Melo⁸⁹

Francisca das Chagas Mendonça Silva⁹⁰

Glória Jean Dantas Pimentel⁹¹

RESUMO: Nesse trabalho, discutiremos as contribuições, prática pedagógica e o trabalho do pedagogo pela qualidade da educação tendo em vista as contribuições do pedagogo como profissional que ajuda na implementação de uma educação de qualidade. Delimitamos os seguintes objetivos: investigar as atribuições e contribuições do pedagogo na educação e refletir sobre a formação continuada visualizando a qualidade dos serviços prestados pelas supervisões pedagógicas. Portanto, qual a influência da ação do pedagogo e a contribuição na construção de uma educação de qualidade? Fundamentamos esse estudo de caráter teórico/descritivo em pesquisadores como: Placco (1994); Freire (1979); Orsolon (2003); Kuenzer (1999) entre outros. Esta pesquisa está definida como um estudo de caso de caráter qualitativo, assim, realizou uma entrevista, para levantar dados fornecidos pelos interlocutores. A entrevista e diálogos indicaram resultados, em que o supervisor educacional precisa ter, além do conhecimento básico; formação continuada; habilidades e competências tais como: ser pesquisador da realidade educacional, fazer a releitura do seu cotidiano, fomentar mudanças necessárias, criar novos horizontes para a instituição; ter competência teórica para orientar o professor pedagógico; abrir possibilidade de diálogo entre o grupo; orientar seus colegas na construção da proposta pedagógica; enfim, ser articulador do processo pedagógico e do Projeto Pedagógico.

Palavras-chave: Pedagogo; Formação Continuada; Qualidade.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz o estudo do tema “*A contribuição do pedagogo na educação escolar: o fazer como ferramenta eficiente e eficaz*”. Por conseguinte, iniciou-se, a pesquisa, a partir das observações às atribuições e contribuições do fazer pedagógico nos atendimentos a alunos, professores e, auxílio à gestão contemplando os serviços prestados, e ações desses profissionais no desenvolvimento pedagógico das atividades nas escolas, com a verificação de sua influência e apoio na construção de uma educação de qualidade.

O trabalho foi realizado na Escola de Educação Infantil do município, Macau. Esses momentos observados contribuirão com o projeto que visa demonstrar a influência e as contribuições da atuação do Pedagogo e, da qualidade do ensino nas escolas. Com a identificação dessas contribuições, apresentaram-se diversas atividades desempenhadas pelo

⁸⁹ Especializando em Psicopedagogia, Graduado em Pedagogia (ISEP) e-mail: manoel-melo10@yahoo.com.br.

⁹⁰ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ISEP) e-mail: chagasmsilva@hotmail.com.

⁹¹ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ISEP) e-mail: gloriajean1911@hotmail.com.

pedagogo, desde o princípio de sua atuação como condutor do ensino-aprendizagem às questões mais críticas e pontuais para o desempenho do aluno, do professor e do gestor.

Essa pesquisa é importante pelo fato dos subsídios bem definidos que serão oferecidos às instituições de ensino, após o estudo da influência da ação e atribuições do pedagogo. E, ainda, pela importância em diferenciar essas atividades, identificadas em outras áreas.

2. O PEDAGOGO E SUAS ATRIBUIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As atribuições e, as contribuições do pedagogo, respectivamente, a dinâmica aplicada nas práticas pedagógicas deve ser completada com uma atuação comprometida com as mudanças exigidas pela sociedade e comunidade escolar juntamente com o papel que a escola deve desenvolver na concretização, transformação, criação, recriação, integração e universalização do saber.

Pensando as práticas realizadas pelo pedagogo, percebe-se como é necessário trabalhar intensamente com a equipe de professores, pois, na medida em que o tempo vai passando, alguns colegas vão se habituando a zona de conforto e pensam que dispõem de um conhecimento completo e satisfatório e que não precisam aperfeiçoar-se, nem mesmo inovar a sua prática pedagógica.

Por outro lado, há outros que se comprometem com uma prática diferenciada, buscando motivar e auxiliar os colegas para a conquista de resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem.

Com essa leitura, analisa-se a expansão do pedagogo, que não se limita a sala de aula. Educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino. Para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente contribuindo para um processo administrativo de qualidade conforme Chiavenato (1997, p.101), “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas”. Placco (1994) aponta que o supervisor, que é uma atividade desempenhada pelo pedagogo nas escolas, ao assumir essa nova postura de educador comprometido com a formação do cidadão, com a transformação e, o papel social da escola assume uma nova identidade. Assim, a educação básica deve ser discutida tendo:

[...] em vista as novas demandas de acumulação que deram origem a um novo regime fundado na flexibilização, configura-se uma nova concepção de educação profissional que, por consequência, traz novas demandas de formação de



professores. Temos, portanto, sido solicitados a dar um salto de qualidade nesta formação, entendendo que a concepção da educação profissional e os espaços de atuação, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, trazem novos desafios, tanto para o capital quanto para o trabalho. (KUENZER, FRANCO, MACHADO, 2008, P.20).

Somando-se as ideias dos autores citados, que afirmam que as atuações desses profissionais ocasionam mudanças na formação profissional do pedagogo. Em consonância com a Orsolon (2003, p.22): “O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola e, nesse contexto, introduzir inovações para que todos se comprometam com a proposta”. Confiante nesta afirmação percebe-se como complicada e difícil é a tarefa do pedagogo da escola, sendo a escola um ambiente com tantas distinções e necessitando realizar um trabalho coletivo.

Portanto, cabe ao grupo da escola como um todo romper com os paradigmas e engajarem-se a uma prática pedagógica problematizadora e consciente, pois mesmo antes de ingressar na escola a criança já possui experiências anteriores e traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos na sua vivência, tornando-se impossível ignorá-los. Torna-se complexo desconsiderar a trajetória de aprendizagem do aluno, pois permite que o aluno seja o sujeito de sua história. Fundamentado nas afirmações dos teóricos de Kuenzer, Franco e Machado (2008, p. 31) é” [...] possível compreender que a função dos profissionais de educação é melhorar as condições dessa inclusão concedida, como limite de possibilidade, porém importante na luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.”

De posse dessa certeza, se faz necessário reconhecer o aluno como um sujeito que constrói o seu conhecimento requer do professor mais estudo, pesquisa, surgindo à inquietação, a angústia, insegurança, pois o aluno tem a oportunidade de questionar e criticar o que não concorda. Conforme afirma Freire (1979, p.28-29):

A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (...). Não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim, na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo.

O pedagogo da escola tem um papel fundamental na articulação desse processo, motivando os professores para a formação contínua. Esta formação depende das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas, principalmente, das atitudes destes diante do seu desenvolvimento profissional e emocional. Nesse sentido o pedagogo pode contemplar:



observação da prática pedagógica com devolutivas e encaminhamentos; direcionamento de estudos; orientação para planejamento; estudo e discussão de casos; elaboração de estratégias e objetivos para o trabalho; análise e reflexão da prática pedagógica; orientação em avaliações; indicações de bibliografias para estudo; orientação de projetos; orientação em como realizar o trabalho diversificado, entre outras.

Portanto, a prática do supervisor escolar deverá partir de uma análise crítica voltada para a compreensão dos problemas, assim, as soluções devem ser encontradas no coletivo, a partir de uma visão crítica, assumindo uma posição de compromisso ao acompanhar a organização do trabalho na escola. Para Villas Boas (2006) pensar a prática da supervisão é, sobretudo, examiná-la nas funções em que se desenvolva. È analisá-la desde o planejamento do currículo, procedido de diagnóstico, acompanhamento e de sua execução, o que representa seu aperfeiçoamento, considerados os recursos humanos, materiais e técnicos empenhados.

O papel do pedagogo será redefinido com base em seu objeto de trabalho, e o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina e o aluno que aprende passa a constituir o núcleo do trabalho do supervisor na escola, sendo que: “[...] o supervisor parte do esclarecimento a respeito da ação diária que caracteriza o trabalho realizado na escola.” (MEDINA, 1997, p. 34). O pedagogo deve incentivar a participação de todos no planejamento e discutir as diferentes formas de se encaminhar a aprendizagem dos alunos, buscando através do diálogo caminhos próprios na intervenção da qualidade do trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

2.1 O PAPEL DO PEDAGOGO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Segundo Cagliari (1992), ensinar é um ato coletivo, e que quem ensina, procura transmitir informações que julgam importantes, considerando a natureza do processo de aprendizagem. E, aprender é um ato individual, pois cada um aprende conforme seu ritmo e depende de sua história de vida, de seus interesses e de seu metabolismo intelectual.

Na contemporaneidade, já não cabe mais a figura de o professor sendo detentor e mero transmissor de conhecimentos, e o aluno um ser passivo que os memoriza, pois conforme Libâneo (2004), o verdadeiro ensino busca a compreensão e assimilação sólida das matérias, e também é um processo que se caracteriza pela transformação intelectual do aluno criando possibilidades para a autonomia, ou seja, visando a sua habilidade e competência.



Essa concepção de ensino-aprendizagem vem de encontro com Piaget apud Mizukami (1986): o ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problema por parte dos alunos, e não em aprendizagem de definições e memorizações, pois ela só se realiza realmente quando o educando elabora o seu conhecimento, ou seja, a aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência.

E ainda, continua a referida autora que, a aquisição do conhecimento é um processo construído durante toda a vida do indivíduo. Os fatores que influenciam no desenvolvimento e na construção do conhecimento são: maturação biológica, a experiência, a interação social, e a equilíbrio, processo de integrar a maturação, a experiência e a interação de modo a construir estruturas mentais (esquemas, assimilação, acomodação e equilíbrio).

O prazer pelo estudo não é uma atividade que surge naturalmente nas crianças, pois não é uma tarefa que realizam com satisfação, que às vezes, é tida como obrigação. Assim, o professor tem a enorme responsabilidade, pois deve ter a capacidade de fazer despertar a curiosidade dos alunos, de acompanhar as suas ações no desenvolvimento das atividades facilitando e mediando a construção e assimilação ativa do conhecimento. E ainda, o professor deve estar aberto às novas experiências, conhecer cada aluno procurando compreender anseios, os sentimentos, os seus problemas.

O professor, segundo Mizukami (1986), deve evitar rotina bem como fixação de respostas e hábitos. Ele deve propor problemas aos alunos, para que eles próprios busquem as soluções, exercendo papel ativo, que consiste em observar, experimentar, comparar, analisar, levantar hipóteses, argumentar, etc., cabendo ao professor, a orientação necessária para que os objetos sejam explorados pelos educandos.

Neto (2007) disse na sua palestra que ser educador é uma tarefa que está se tornando cada vez mais difícil, pois já não lhe cabe mais àquela figura de ser tradicional, ele deve ser mediador pedagógico criando possibilidade de fazer acessar àquilo de que o aluno necessita, além de estimular o ato de ele aprender.

Realmente, o educador deve estar munido de preparo teórico e prático e acima de tudo amar o que faz e ter competência. Freire (1996) no seu livro intitulado “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa” defende como deve ser um profissional competente, ou seja, aquele que entende que o ensinar não é utilizar o método tradicional, e sim que aceita o desafio da mudança, e também o diferente, assumindo riscos; que tenha consciência do inacabamento; que respeite a curiosidade, autonomia e direito do aluno; que saiba que é necessário saber escutar, pois é escutando que se aprende a falar com eles.



E ainda, a prática educativa é “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (...)”. Freire, (1996, p.143). Deve-se lutar para transformar o mundo e não se acomodar a ela, continua o autor.

Para que o professor deixe o conceito de velho paradigma e se portar adequadamente com o seu novo papel, Perrenoud (2000) sugere em seu livro “Dez Novas Competências para Ensinar”, algumas maneiras de como o educador deve agir:

[...] nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza. Eis as 10 famílias:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p.14).

Dessa forma, a relação ensino-aprendizagem será de melhor qualidade, pois com essas inovações, o educador terá maior entendimento no que se refere ao ensinar buscando cada vez mais distanciar-se do tradicionalismo.

Considerando isso, o professor passará a agir de maneira inovadora assumindo o papel de mediador, que estimula que desestabiliza que desequilibra, enfim, será interlocutor que auxiliará na busca de soluções para os conflitos cognitivos do aluno, conforme afirma a autora acima citada.

3. FUNÇÕES EXERCIDAS PELOS PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Essa sessão tratará das funções exercidas pelos pedagogos na educação escolar na referida Unidade de Ensino Infantil, mencionada ao longo do trabalho. O estágio despertou esse olhar observador, pelo fato, que em determinadas situações os professores condutores, buscavam orientações com os supervisores, coordenadores e gestão escolar. E, se a situação se apresentava de caráter pontual, referente à dificuldade de aprendizagem, ou de necessidade clínica, logo, eram feitos os registros e, em seguida, encaminhados a outros profissionais – todo esse processo conta com a condução dos supervisores, coordenadores e gestor.



Importante registrar, que no espaço da escola infantil, instala-se o Núcleo de Atendimento Multidisciplinar – NAM, que em sua composição para os atendimentos estão os seguintes profissionais: Pedagogo Itinerante, Psicopedagoga, Fonoaudióloga, Psicóloga. Mas, iremos nos deter, apenas, aos profissionais de educação com outras atuações, nesse caso, especialistas, funções assumidas pelos pedagogos.

Dentro do contexto metodológico da pedagogia, o pedagogo pode desenvolver funções importantíssimas que ajudam na identificação das dificuldades de cada sujeito em formação, bem como, aos que necessitam dos serviços, observa-se - Programar, planejar métodos educacionais, acompanhar a qualidade do ensino, construir e qualificar equipes de ensino, orientar os estudantes em processo de aprendizagem, assessorar pedagogicamente, em funções técnicas, fazer auditorias educacionais, produzir material didático, fazer pesquisas educacionais, aplicar avaliações educacionais, contribuir em projetos de alfabetização de jovens e adultos.

Além de atuar nas áreas de educação citadas, o pedagogo também poderá atuar em empresas com o intuito de desenvolver trabalhos educacionais. Desenvolver projetos, métodos e sistemas ao quais são fundamentais para o aperfeiçoamento da aprendizagem do cidadão e que são aspectos importantes dentro da metodologia de ensino de um pedagogo.

4. REVELAÇÕES E RESULTADOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Após alguns encaminhamentos pelo orientando, registrou-se a entrevista com a supervisora da Escola Infantil. Além disso, promoveram-se diálogos e reuniões para colher o maior número de informações possíveis para construção do trabalho.

A respeito das ações dos pedagogos da Escola Infantil, foram elencadas como principais pela entrevistada: elaboração do planejamento, organização didático pedagógica das atividades, reunião administrativo pedagógica, reunião de Pais, o papel social.

Pontualmente, a respeito das principais contribuições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, as respostas foram: - manter o foco nas competências a serem desenvolvidas pelos alunos e acompanhar seu desempenho escolar, buscando resultados do processo ensino-aprendizagem, enxergar todo o processo educativo, e destaque que toda articulação entre os setores envolvidos com a educação é, e deve ser da Rede municipal, como forma de desencadear ações que estejam interligadas e inter-relacionadas.



Importante lembrar, que as reuniões realizadas e os assuntos tratados nas reuniões escolares são fundamentais para os educadores, pois representa o contato direto entre escola, educadores e pais.

Organizadas essas questões, reforçando o papel do pedagogo suas atribuições e contribuições, pode-se observar que o pedagogo precisa ser um profissional polivalente ao desenvolver sua prática, tornando-a significativa para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Efetivamente, o trabalho do pedagogo influencia diretamente no dia-a-dia dos educadores e alunos. Saber mediar às práticas do professor não é tarefa fácil, exige do supervisor uma avaliação sistematizada e constante da atuação do docente dentre outras questões, relevantes para a atividade didática pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola está inserida em conflitos sociais e necessita-se de um grupo qualificado que articule seus diversos segmentos em torno de um ideal de escola que se quer. O pedagogo como mediador e, ao mesmo tempo, instigador de práticas educativas capazes de transformar a educação, para educação infantil, deve dedicar-se ao trabalho de excelência consciente que essa etapa é a base do sujeito em formação, que percorrerá outros caminhos na educação e deverá chegar preparado para enfrentar os desafios. O Pedagogo que atua no ensino precisa ter, além do conhecimento básico sobre a escola; formação continuada; habilidades e competências tais como: ser pesquisador da realidade educacional, fazer a releitura do seu cotidiano, fomentar mudanças necessárias, criar novos horizontes para a instituição; ter competência teórica para orientar o professor pedagógico; abrir possibilidade de diálogo entre o grupo; orientar seus colegas na construção da proposta pedagógica; enfim, ser articulador do processo pedagógico e do Projeto Pedagógico.

A experiência em pesquisar a contribuição do pedagogo no espaço escolar e o seu fazer, revelou o histórico de um profissional habilitado para exercer muitas funções, faço referência aos profissionais que atuam no espaço escolar em assistência a alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem – assistidos pelo NAM, núcleo instalado na Escola Infantil que também foi instrumento de nossa pesquisa. O objetivo da pesquisa foi alcançado, pois nos foi apresentado os papéis assumidos pelos pedagogos, reunidos em uma única Instituição de Ensino Infantil, que nos permitiu acompanhar de perto a prática pedagógica desses profissionais, na contribuição de uma educação humanizada.

Conclui-se então, que é possível contribuir com a prática pedagógica, com atuação em diversas áreas, revelando-se um profissional capaz de fortalecer o sistema educacional - utilizando-se de uma dinâmica motivadora e comprometedora com o papel social da educação em serviço da sociedade - repensando os métodos aplicados à educação, em assistência aos atores envolvidos no âmbito educacional. Faz-se necessário refletir também quanto à importância da formação continuada que favorecerá a proposta e tonará a prática eficiente e eficaz para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

6. REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PLACCO, V. M. N. De S. **Formação e prática do educador e do orientador**. São Paulo: Papirus, 1994.

KUENZER, A. Z. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Educação Superior em Debate, v. 8, p. 19-40, 2008.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e AMLEIDA, 2º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul ISSN 2175-5302 577 Laurinda Ramalho de (org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 3. ed. São Paulo: Loyola,

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas. **Projeto de intervenção na escola: mantendo a aprendizagem em dias**. Campinas: Papirus, 2006.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisor Escolar: parceiro político pedagógico do professor**. In: In: SILVA Jr, Celestino Alves; RANGEL, Mary (orgs.). Nove olhares sobre a supervisão. Campinas: Papirus, 1997. p.09-35.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o ba, be, bi, bo, bu**. São Paulo: Scipione, 1992.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortes, 2004

MIZUKAMI, M.da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U, 1986.

NETO, M.A.S. **Educação e mudanças sociais: articulações possíveis**. V S`INESUL – V Simpósio do INESUL, I Simpósio Internacional. Londrina, Set/07.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996



PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRÉ, M.E.D.de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

<http://wanypedagogia.blogspot.com.br/p/atribuicoes-e-areas-de-atuacao-do.html>

<http://www.infoescola.com/profissoes/pedagogo/>



A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Bernadete de Paula Moreira⁹²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a importância do letramento na prática pedagógica dos professores da educação infantil. Para isso analisei autores como Magda Soares e Emília Ferreiro que se preocupam com a importância do letramento nessa etapa de ensino. Tem como objetivo discutir as estratégias para garantir o direito de brincar das crianças, favorecendo uma metodologia lúdica para a leitura e a escrita de acordo com os interesses das crianças. A Educação Infantil precisa ter práticas pedagógicas buscando desenvolver as crianças, desde cedo, para o letramento e alfabetização. O referido estudo enfatiza as contribuições necessárias do letramento no conhecimento, orientando como o discente aprende e integra esse conhecimento a sua vivência.

PALAVRA-CHAVE: Letramento; Alfabetização; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é o ponto de partida na vida acadêmica e na tomada do desenvolvimento da autonomia reflexiva de uma criança

Refletir atualmente sobre a dinâmica ensino-aprendizagem na pré-escola é tarefa que deve fazer parte do cotidiano dos professores.

Os professores de educação infantil devem sempre pesquisar os referenciais que orientam sua prática educativa na leitura e escrita destinada as crianças da pré-escola, esse estudo reflete sobre as dificuldades nessa prática, sobre o uso dos conhecidos exercícios de treino perceptomotor e cópias de letras, os professores pensam que estão alfabetizando, e abandonam qualquer atividade mais sistemática de leitura e produção escrita por parte dos pequenos. Os alunos na educação infantil estão condicionados a aprender seu nome completo, decorar as vogais e as consoantes, os professores se limitam diariamente a fazer de suas aulas repetitivas utilizando de tarefas xerocopiadas, e fazendo com que seus alunos aprendam a copiar da lousa, não incentivando de maneira lúdica a aprendizagem para acontecer o letramento.

O respectivo artigo tem como objetivo responder: Como a escrita deve ser trabalhada nessa etapa da educação básica, de acordo com a perspectiva de letramento?

Este estudo teve como referência as autoras Magda Soares e Emília Ferreiro estudiosas que pesquisam propostas para o incentivo do letramento nas escolas, propostas pedagógicas que permite que as crianças tenham contato com diversos gêneros textuais para

⁹² Mestranda em Ciência da Educação, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Unichristus. email: detepaula28@gmail.com

facilitar o domínio da leitura e escrita. Ressalta a importância de o professor planejar atividades pedagógicas que incentive a criança a ler e escrever, explica sobre o processo de aquisição da leitura e escrita. E descreve a importância da função social da escrita, a importância de sabermos como a criança aprende, e o porquê de proporcionar situações de ensino aprendizagem com objetivos reais.

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil legalmente constituída como uma das etapas da Educação Básica é um instrumento que assegura uma educação e cuidados necessários à aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

Essa etapa de ensino é universalizada e orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionalidade 9.394 de 1996:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, de até 06 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, 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-escola, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Para atender a esses pressupostos o Currículo deverá está organizado, primeiramente, a partir das exigências posta por legislações e políticas educacionais que permeiam o processo educativo em âmbito nacional, estadual e municipal, considerando que é por meio da fundamentação legal que se faz a organização escolar e esclarece a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil, como também a fundamentação teórica- metodológica em que se aplica a concepção do cuidar e educar, da afetividade e do papel de mediadores do conhecimento do processo educativo, para as crianças de 0 à 5 anos de idade, independente de condições físicas, mentais, psicológicas, culturais e/ou sociais.

O desenvolvimento integral da criança, conforme legisla a constituição federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96, requer a construção e a manutenção de espaços físicos adequados, materiais e recursos pedagógicos que auxiliem



a apropriação de conceitos básicos e profissionais com formação específica para atender a grande demanda de matrículas das crianças dessa faixa etária.

Segundo o Parecer CNE/ CEB nº20/2009 a Instituição de Educação Infantil por ser:

[...] o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar [...] implica assumir a responsabilidade de torná-la espaços privilegiados de convivência, de construção, de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção de qualidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sócias no que se refere ao acesso a bens culturais e as possibilidades de vivência da infância [...] requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas na condição de sujeito de direitos e de desejos (p. 5-6)

As diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, Lei nº 05 de 2009, considera a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, deseja, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (p.12)

Nessa perspectiva, a educação infantil procura não somente cumprir a legislação vigente, como também oferecer recursos adicionais que possam possibilitar uma educação de qualidade às crianças que estão vivendo essa fase de maneira muito peculiar.

3. ENTENDENDO O LETRAMENTO

Esse assunto é muito relevante para o trabalho escolar, envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, neste sentido, para conseguir essa imersão o professor poderá utilizar várias formas como: adotar práticas diárias de leitura de livros, jornas e revistas em sala de aula; expor textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas no ambiente escolar, enfim oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita na escola, antes mesmo do ensino fundamental.

Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. Portanto quando diz que se ensina uma criança a ler e escrever, esse



aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está em processo de letramento.

Segundo Magda Soares 2009, é necessário o uso da palavra Letramento, por causa da impossibilidade de dar sentido mais amplo à palavra alfabetização. Segundo a autora, o indivíduo, sem letramento se alfabetiza, porém não adquire competências para usar esta ferramenta que lhe foi ensinada.

Para Soares (2009):

[...] letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada.

Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, apresenta aspecto sócio-históricos, práticas psicossociais, e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. (SOARES, 2009; TFOUNI,2000).

Kleiman (1995, p. 19), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Seguindo as compreensões dos teóricos o letramento, deve ocorrer desde o momento em que a criança entra em contato com a linguagem escrita e oral, pois ela está inserido no mundo letrado cheio de comunicações visuais, interagindo com o seu universo, e o seu convívio.

As práticas de letramento devem se configurar como eixos fundamentais de trabalho nas escolas, realizadas por meio de experiências de intervenção das crianças no mundo da escrita. Para tanto, devem ser promovidas atuações que tenham a ver com os usos da língua



nas práticas culturais em interação, permanente entre adultos e crianças que juntos constroem textos e contextos significativos.

A criança não deve só aprender a decodificar o código escrito, mas também entender para que sirvam e como utilizá-lo. Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandadas, quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que orientam, os dois devem desenvolver-se de forma integrada. Caso contrário, à criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita.

A autora Magda Becker Soares (1998, p. 19) enfatiza “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou condição de quem se apropriou da leitura e escrita”. Nesse trecho a autora esclarece a importância da consciência fonológica para a alfabetização, a consciência da criança sobre a fala como um sistema de sons, e percebe que tudo que se fala possa ser representado pela escrita.

4. LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança está aprendendo a socializar-se para transformar o mundo social e ela mesma. A escola, por meio do processo de interação e de diálogo, deverá ampliar as formas das crianças conviverem no mundo letrado.

De acordo com Magda Soares (2009), a alfabetização e o letramento devem ter sua presença na Educação Infantil. Os pequenos, antes mesmo do Ensino Fundamental, devem ter acesso tanto a atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções - a alfabetização, como também práticas sociais de uso da leitura e da escrita - o letramento.

Para se oferecer o letramento para os pequenos da educação infantil é necessário ser de forma prazerosa, pois esse espaço necessita muito do lúdico para que a aprendizagem ocorra. Nessa etapa de ensino as crianças buscam respostas para suas curiosidades e com isso aprendem. A linguagem escrita não deve ser trabalhada de modo artificial, mas como produto e processo histórico e cultural.

Nas palavras de Ferreiro (1993, p. 39), ressalta que:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para



manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

As atividades devem proporcionar a oportunidade de contato com diferentes portadores de textos, mostrando a função social da escrita, jogos que utilizam o alfabeto, construção de frases e de textos coletivos em que o professor é o escriba e formação de palavras a partir de outras já estudadas. Mesmo na idade pré-escolar, a criança pode ser introduzida a diferentes gêneros textuais. Além disso, é importante leva-la a identificar o objetivo, que se destina cada gênero. A escrita e a leitura têm que ter sentido e fazer parte da vida do aluno, pois na maioria das vezes professores se usam de atividades com exercícios de cobrir linhas pontilhadas que só servem para desenvolver a coordenação motora fina. Exercícios maçantes, repetitivos, só servem para deixar as crianças cansadas e sem estímulo.

Segundo Soares (2009), as pesquisas feitas pelas estudiosas Emília Ferreiro e Ana Teberosky comprovam que as crianças da faixa etária dos 4 aos 6 anos, alunas da Educação Infantil, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético quando são orientadas por meio de práticas lúdicas e adequadas.

Nesse contexto as atividades promovidas pela escola demonstrarão função social da escrita através de portadores de textos tais como crachá, uso de painéis: da chamada, do ajudante do Dia, do calendário, de aniversário e outros gêneros textuais como poesias.

É preciso que a criança compreenda a formação da palavra, identifique os diferentes sons relacionados aos diversos códigos, estabeleçam em seu pensamento essas construções, evitando o excesso de atividades com linhas pontilhadas, e que se dê uma importância necessária aos exercícios de motricidades de maneira lúdica como: massinha; colagens feitas com objetos pequenos, como macarrões de sopinha, grãos, miçangas, etc.; além de punção e alinhavos, e vários outros.

Nas escolas o planejamento deverá ser levado a sério, com estudo e articulação entre teoria e prática.

5. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo conscientizar questões centrais relativas às práticas de letramento no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Discutir sobre os estudos acadêmicos sobre a escrita e leitura numa sociedade voltada apenas para números estatísticos, portanto o que realmente é importante é a qualidade do



ensino, o papel fundamental que a escola desempenha no desenvolvimento cultural da criança.

Este trabalho propõe a reflexão que nas escolas ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a compreender o mundo. Enfatiza-se a forma mecânica de ler o que está escrito e esquece-se da interpretação e compreensão.

Na Educação Infantil o professor deve estar ciente do compromisso com o letramento, portanto é importante oportunizar práticas de letramento com o objetivo de desenvolver habilidades para que os alunos possam interagir com diferentes gêneros textuais que circulem no seu meio social.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**, Lei nº 05 de 2009.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: Um tema em Três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. (3ª edição): 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, (9ª edição): 2010



A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria Bernadete de Paula Moreira⁹³

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre as dificuldades apresentadas inerentes ao estudante do ensino superior. Para isso analisei vários autores que se preocupam com a importância de um profissional mais qualificado para identificar possíveis dificuldades no Ensino Superior. Tem como objetivo discutir as contribuições e as formas de intervenção que a Psicopedagogia Institucional pode oferecer para o Ensino Superior. A importância do acompanhamento do psicopedagogo na formação do aluno, contribuir para a permanência do estudante e acompanhar as metodologias e os planejamentos dos professores nesta etapa de ensino. Através dessa reflexão é possível discutir soluções e oferecer propostas que possam ajudar o trabalho docente dentro das faculdades e universidades com a ajuda de um psicopedagogo, que é o profissional preparado para identificar e orientar soluções de ajuda ao aluno que precisa enfrentar suas dificuldades.

Palavra-chave: Ensino-aprendizagem; Psicopedagogia; Ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

A educação superior é o ponto de partida na vida acadêmica e na tomada do desenvolvimento da autonomia reflexiva de um futuro profissional. Refletir atualmente sobre a dinâmica ensino-aprendizagem nas faculdades é tarefa que deve fazer parte do cotidiano dos professores.

Os alunos são capazes de mudar, de construir, de transformar, de descobrir coisas novas, quando são incentivados, portanto o professor, não poderá apenas repassar os conteúdos restringindo-se a ensinar apenas conteúdos insignificantes e esquecer-se de mostrar o estudante uma visão crítica de mundo que é o que eles mais precisam.

O referido estudo enfatiza as contribuições necessárias do psicopedagogo institucional no conhecimento, orientando como o docente aprende e integra esse conhecimento a prática profissional.

Estudar sobre o fato de ainda haver um grande número de profissionais que continuam trabalhando, em suas salas de aulas, apenas como transmissores de conhecimento. Observar o porquê de profissionais que trabalham acreditando que os conteúdos do currículo estão prontos para ser repassados aos alunos que, por sua vez, irão incorporá-los de maneira simples e direta.

⁹³ Mestranda em Ciência da Educação, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Unichristus. email: detepaula28@gmail.com

Observando a aprendizagem dos alunos e o ensino do professor no nível de graduação esse trabalho levanta hipóteses sobre as contribuições psicopedagógicas, no aspecto de aprender e ensinar, neste nível de formação, atuando para a o incentivo da autonomia do educando e orientando a prática educativa no âmbito institucional.

Aprofundar sobre a função da Psicopedagogia na Instituição de Nível Superior que numa ação interdisciplinar dedica-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico colabora com planos educacionais e no âmbito das organizações, atuando numa modalidade cujo caráter é clínico institucional, ou seja, realizando diagnóstico institucional e propostas pertinentes, fornecendo ao professor instrumentos que ajude na prática docente.

Esse artigo procurou fazer uma análise sobre os psicopedagogos atuantes no terceiro grau, levando em considerações sobre as contribuições da aprendizagem e do ensino para o nível de graduação.

E finalmente descreveu as dificuldades apresentadas dos professores e alunos e as possíveis soluções.

2. O QUE É PSICOPEDGOGIA INSTITUCIONAL?

A psicopedagogia é um campo de estudo do saber que incentiva e acompanha a construção de uma relação saudável entre o responsável na construção do conhecimento e seu aprendiz, de modo a facilitar a aprendizagem. Um campo de estudos para pesquisadores interessados no processo de construção do conhecimento e nas dificuldades de aprendizagem no decorrer do processo de ensino.

Segundo Bossa (2000, p.17) “a psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem não se basta como aplicação da psicologia à pedagogia”.

Os primeiros cursos e experiências psicopedagógicas no Brasil surgiram por volta de 1970. Nos anos 80 é criada a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), com sede em São Paulo, tinha na sua organização treze sessões conta com treze sessões em alguns estados brasileiros e dez núcleos regionais.

Há alguns anos, a falta de clareza a respeito dos problemas de aprendizagem, fazia com que os alunos com dificuldades fossem encaminhados para profissionais de diversas áreas de atuação, sem uma resolução eficiente dos problemas. Portanto os médicos,



neurologistas, psicólogos, pedagogos passaram a estudar de forma mais sistematizada a questão da aprendizagem humana. De acordo com Bossa (2000, p.18):

[...] Penso que a psicopedagogia, como área de aplicação antecede o status de área de estudos, a qual tem procurado se sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu corpo de atuação e para isso recorre à psicologia, psicanálise, linguística, fonoaudiologia, medicina, pedagogia.

Diante da necessidade de se existir um único profissional preparado a integrar conhecimentos para atuar de maneira objetiva e eficaz, não só na resolução dos problemas de aprendizado, mas também que atuasse na prevenção dos mesmos, procurando compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais e pedagógicos que determinam a condição do sujeito e interferem no processo de aprendizagem, resgatando o prazer de aprender, melhorando assim, o desempenho de aprendizagem. O estudo do processo de aprendizagem humana e suas dificuldades são desenvolvidos pela Psicopedagogia, levando-se em consideração as realidades interna e externa, utilizando-se de vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os.

Conforme Weiss (1997, p 27),

[...] a aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno (aprendente), no seu pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer “dissociações de campo” e sabe-se que o sujeito não tem danos orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades na aprendizagem: algo vai mal no pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo.

Para Bossa (2000), a Psicopedagogia vem criando a sua identidade e campo de atuação próprios, que estão sendo organizados e estruturados, especialmente pelas produções científicas que referenciam o campo do conhecimento e pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).

Os cursos de Psicopedagogia formam profissionais aptos a trabalhar na área clínica e institucional, que pode ser escolar, a hospitalar e a empresarial. No Brasil, só poderão exercer a profissão de psicopedagogo os portadores de certificado de conclusão em curso de especialização em psicopedagogia em nível de pós-graduação, expedido por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da Lei vigente - Resolução 12/83, de 06/10/83 – que forma os especialistas, no caso, os então chamados “especialistas em psicopedagogia” ou psicopedagogo.

O campo de atuação está se ampliando, pois o que inicialmente caracterizava-se somente no aspecto clínico, hoje pode ser aplicado no segmento escolar, conhecida como



institucional, em segmentos hospitalares, empresariais e em organizações que aconteçam à gestão de pessoas.

Menciona Bossa (2000) que na psicopedagogia escolar o psicopedagogo é um professor de um tipo especial, que realiza a sua tarefa de pedagogo sem perder de vista os propósitos terapêuticos da sua ação. O trabalho psicopedagógico atua não só no interior do aluno ao sensibilizar para a construção do conhecimento, mas levam em consideração os desejos dos alunos; e é também um trabalho voltado para a assessoria de professores e demais educadores, pois cabe ao psicopedagogo assessorar as escolas, alertando-a para o papel que lhe compete.

Ressalta Bossa (2000, p.23):

[...] “cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem.”

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e de atuação voltado para a compreensão do processo de aprendizagem humana. Procura identificar os problemas que possam ocorrer neste processo, a fim de auxiliar o sujeito em sua superação. É preciso que as instituições educacionais, nos diversos níveis de ensino, possuam um profissional com competência para atuar junto aos professores e aos alunos mediando os problemas que possam vir a ocorrer na situação de ensino/aprendizagem.

3. A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ENSINO SUPERIOR

A grande maioria das instituições de Ensino Superior demonstra estar preocupadas com o processo ensino aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos, mas ainda não apostou num projeto referente à psicopedagogia institucional dentro de suas faculdades. Infelizmente, muitas instituições ainda desconhecem as reais funções de um Psicopedagogo Institucional. De acordo com (CASTRO, 2011) a busca por uma educação de excelência no Ensino Superior pressupõe, além de investimentos na infraestrutura, biblioteca e laboratórios, investimentos na formação docente e ações direcionadas ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, campo de ação do psicopedagogo.



No decorrer do tempo pensou-se que a problemática do insucesso escolar fosse uma questão exclusiva da Educação Básica, como a Psicopedagogia vinha estudando. No entanto, os estudos apontam para uma necessidade de mudança, ao relatar a presença das dificuldades de aprendizagem em todos os níveis educacionais. De acordo com Almeida e Silva (2005, p.46):

“A literatura indica a ação psicopedagógica voltada primordialmente para a etapa da infância, o que é desejável considerando-se uma abordagem preventiva. Porém, pouco se tem avançado na criação de propostas alternativas de intervenção para adolescentes e adultos jovens, pessoas que, de alguma forma, conseguiram prosseguir em sua carreira acadêmica, apesar dos obstáculos encontrados no percurso, mas que em determinado momento sentem-se incapazes de continuar sem auxílio.”

Castro (2011) acrescenta ainda que há a ideia de que o educando chega à Educação Superior com autonomia que o torna capaz de enfrentar os desafios surgidos na academia. Todavia, essa concepção, não pode ser a norteadora de uma visão Psicopedagógicas no âmbito acadêmico, visto que nesse nível de ensino, os discentes também apresentam demandas específicas relacionadas aos vínculos com a aprendizagem, com os docentes e com os colegas de classe.

No seu livro a Psicopedagogia na universidade, uma necessidade, Quintana (2004, p.4) cita “as universidades teriam que ter obrigação de ter um Psicopedagogo. Mas a grande maioria delas, desconhece a Psicopedagogia.”

As instituições deverão ter uma visão que o Psicopedagogo não se resume a somente gasto financeiros, mas como aliado para que diminuam as evasões existentes e contribuam ao aumento das notas dos níveis de avaliação de aprendizagem por meio das melhorias do potencial de aprendizagem dos discentes, com o desempenho dos mesmos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências melhorando a qualidade das instituições no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

De acordo com Quintana (2004, p.4) refere que:

Um psicopedagogo institucional (não docente) teria como funções: atuar com os professores, grupos, equipes, diretores, administrando ansiedades e conflitos relacionados com a atividade ensino aprendizagem; identificando sintomas e dificuldades; organizando projetos de prevenção e desenvolvimento; clareando tarefas e papéis; criando estratégias para o exercício da autonomia; fazendo a mediação entre grupos, subgrupos; transformando queixas em pensamento transformador e



reconstrutivo; criando espaços de escuta; fazendo encaminhamentos de estruturação significativa, sempre tendo como meta principal o processo ensino aprendizagem.

O Psicopedagogo é capaz de procurar identificar e avaliar os obstáculos na construção do conhecimento do estudante no ensino superior, utilizando meios para que os mesmos criem e utilizem estratégias de aprendizagem visando aprendizagem significativa e um melhor desempenho acadêmico e nas diferentes situações do cotidiano. (MALUF, 2008). Tal como vimos, o desenvolvimento de aprendizagens significativas deve ser estimulado por diversos motivos, dentre eles por fomentar o desenvolvimento da autonomia, a troca de experiências, o espírito reflexivo e a disponibilidade para resolver problemas e aprender novos assuntos; aspectos tão valorizados pelo atual mercado de trabalho.

A partir da lei Nº 10 861, de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ficou estabelecido, em seu Artigo 3º, a forma de avaliação das Instituições de Educação Superior, a qual terá por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação de tais instituições, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas, obrigatoriamente, as políticas de atendimento aos estudantes.

Na instituição de Ensino Superior, o Psicopedagogo também está sujeito a encontrar resistências por parte dos docentes, pois o atendimento psicopedagógico vai sempre exigir reflexão sobre a ação do docente. Neste sentido, é fundamental obter apoio por parte dos ensinantes que deverão compreender a importância de tornar viva a disciplina a ser ensinada, aproveitando a riqueza das experiências de vida dos acadêmicos a fim de promover um ambiente propício às aprendizagens significativas. (MALUF, 2008).

O Ensino Superior é bem diferente do ensino médio, estuda-se com mais complexidade, com mais profundidade, com mais tempo o que tinha sido apenas pincelado antes ou talvez, o que nem tinha passado. Embora no ensino médio o aluno não tenha sentido dificuldades, ao entrar na faculdade estará dando um novo salto, portanto, é comum que haja sim alguma dificuldade para aprender, para assimilar, para memorizar novos conteúdos.

Um outro tipo de dificuldade, acontece com o professor do ensino superior é frequente encontrarmos professores que acabaram de sair do doutorado. Como o doutorado está bem acima da graduação, no nível de profundidade, há um descompasso entre o que o professor já coloca como base e o que o aluno tem como base e na maioria das vezes apresenta imensa dificuldade de passar o seu conteúdo de forma clara e didática. Se o professor não



reconhecer as críticas, todo o objetivo na aprendizagem será inútil, já que terá conhecimento, mas não conseguirá transmiti-lo para quem precisa.

O educador também não pode se isolar do processo de ensino. De acordo com Bossa (2000, p. 14):

[...] é comum, na literatura, os professores serem acusados de se isentarem de sua culpa e responsabilizar o aluno ou sua família pelos problemas de aprendizagem”. É necessário lembrar-se da importância de se mudar os métodos, quando não está dando certo. “Neste momento o professor precisa da ajuda do psicopedagogo, para direcioná-lo na melhor metodologia a ser utilizada.

Outra questão que pode acontecer, é de que o material que é escolhido não ser adequado. Ou é fraco demais, como apostilas muito simples – que, paradoxalmente, mais confundem do que ajudam – ou então é também muito complexa para o aluno que está começando a estudar uma nova área.

Quando o professor ensina sem muita didática ou quando os materiais são muito complicados por serem soltos, o aluno – como sempre deveria ser – deve assumir uma postura mais ativa e buscar por si o conhecimento que está faltando.

O conhecimento que será adquirido em uma faculdade é um tipo de conhecimento que na maior parte das vezes será utilizada no trabalho, em uma atuação profissional. Assim sendo, há uma grande responsabilidade do aluno em aprender de forma eficaz até para que possa contribuir verdadeiramente com a sociedade na qual está inserido.

Alguns objetivos específicos que o profissional de psicopedagogia poderia desenvolver dentro das instituições para diminuir problemas referentes a aprendizagem dos seus alunos seriam: Identificar que alunos da universidade têm necessidades especiais e que adaptações de acessibilidade e de currículo foram feitas para a inclusão, propondo a estes sugestões e as adequações necessárias; Promover espaços de discussões, diálogo e esclarecimentos com os professores e funcionários de toda a universidade sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais e desenvolver oficinas, palestras e discussões sobre a inclusão e acessibilidade de todos no espaço universidade; Acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos educandos através de encontros semanais ou quinzenais, com vistas a assegurar o sucesso da aprendizagem, oferecer apoio pedagógico, psicopedagógico, recursos humanos e materiais para o processo ensino aprendizagem das mesmas; Realizar atendimento psicopedagógico aos acadêmicos com dificuldades de aprendizagem; Oportunizar, ao acadêmico, um espaço de apoio, escuta e reflexão individual e/ou coletiva; Incentivar o desenvolvimento da pessoa humana através da utilização de seus próprios recursos e potencialidades;



Promover a integração no processo de ensino-aprendizagem entre docentes/acadêmicos e acadêmicos/acadêmicos; Organizar grupos de estudos e acompanhamento de casos específicos de dificuldades de aprendizagem; Realizar e incentivar a produção de conhecimento a partir da realização de pesquisa

4. CONCLUSÃO

Na Educação Superior brasileira se faz necessário uma intervenção psicopedagógicas nas instituições, para oferecer serviços que orientem os docentes, discentes e toda a equipe desse nível de ensino. Uma mediação psicopedagógica, oportuniza melhores condições para o desenvolvimento do conhecimento desejado. Além de oferecer assessoria aos professores dos alunos em atendimento para melhor acompanhar e avaliar a sua aprendizagem, visando minimizar a evasão acadêmica e fomentar as possibilidades de sucesso acadêmico e profissional dos discentes.

A Psicopedagogia poderá contribuir com o sucesso acadêmico e profissional dos discentes, na medida em que procura identificar, avaliar e mediar os problemas que possam ocorrer no processo ensino aprendizagem; criar estratégias para o exercício da autonomia; criar espaços de apoio e reflexão individual e/ou coletiva; transformar queixas em pensamento transformador e reconstrutivo; incentivar a produção do conhecimento; propor sugestões para adequações em termos de acessibilidade e currículo visando inclusão de PNEs que frequentam a instituição; dentre outras contribuições.

5. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Franciele de; SILVA, Mariita Bertassoni. **Psicopedagogia para adultos - psicoandragogia**: uma proposta de atendimento psicopedagógico para adolescentes e adultos jovens. RUBS, Curitiba, v.1, n.4, sup.1, p.46-48, out./dez. 2005.
- BEAUCLAIR, João. **Para Entender Psicopedagogia**: perspectivas atuais, desafios futuros. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- BOSSA, Nádya. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CASTRO, Emerson Luiz de. **Psicopedagogia na Educação Superior**: uma perspectiva de atuação no cotidiano acadêmico. 4ª ed. Minas Gerais: Revista Científica Aprender,
- MALUF, A. C. M. **Atividades recreativas para divertir e ensinar**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008.
- QUINTANA, Mabel Sala. **Psicopedagogia na universidade, uma necessidade**. 2004.
- SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 2ª ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

**“II SEMINÁRIO INTEGRADO:
Educação, Ensino e Formação Docente”**



COM DIREITO À PALAVRA: DICIONÁRIO EM SALA DE AULA

Karla Patrícia de Sousa Lima⁹⁴

RESUMO: A escrita vem passando por mudanças ao passo que a tecnologia avança (os emails, blogs, twitters, whatsApp), em contrapartida, os cuidados e o zelo pelo respeito pelas normas ortográficas vêm sendo deixados de lado; desconsiderando muitas vezes a importância para esses pré-requisitos que jamais deixarão de ser prioridades em situações formais, especialmente no âmbito profissional. Não dá para fechar os olhos para essa relevância da escrita, e "quem insiste em prescindir dela está fora do mundo". A criança estimulada a escrever regularmente, entendendo as regras que justifiquem sua ortografia, tem mais chance de adquirir o hábito de escrever melhor. Nessa perspectiva, foi elaborado o Projeto Com Direito à Palavra: Dicionário em Sala Aula, que teve como atividade de culminância o "Lupa na Palavra", buscando desenvolver a competência linguística do corpo discente, destacando seu uso formal nas relações de comunicação, retomando nas atividades diárias de sala de aula, a consulta ao dicionário, fazendo os estudantes refletirem sobre os variados verbetes de cada palavra além de conhecerem e explorarem a estrutura de formação das palavras e demais informações colocadas à sua disposição que proporcionará competência no domínio de sua escrita.

Palavras-chaves: Escrita. Leitura. Compreensão. Vocabulário

INTRODUÇÃO

Nunca se teve acesso a tanta informação. Milhares delas chegam a todo instante por diferentes formas e instrumentos. A pressa e a necessidade das mensagens instantâneas trouxe um problema para seus usuários: o descuido com as normas da língua padrão. Eles seguem uns aos outros, visitam comunidades, leem e fazem comentários, partilham fotos, vídeos e expõem seus pontos de vista, de toda forma, sem nenhuma preocupação de entender e de se fazer entendido. Pode-se dizer que as vezes os textos que circulam chegam a ser uma chacina da língua portuguesa, uma vez que se desconsidera a ortografia, regência e concordância tão importantes para a organização de uma comunicação coerente.

O ser humano não vive sem a palavra. A colheita acontece o tempo inteiro, mas precisa ser com coerência e conhecimento. Resgatar, nos tempos modernos, a utilização do livro mais completo, que reúne as informações necessárias sobre a origem das palavras e seus significados, é urgente. O imediatismo tem anulado o exercício da consulta criteriosa que

⁹⁴ Pedagoga, especialista em Ensino e Aprendizagem, Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, Técnica da Secretaria Municipal de Catolé do Rocha-PB atuando como Coordenadora das Escolas do Campo, Apoio Pedagógico da Escola Estadual Ivonete Carlos em Frutuoso Gomes.

o dicionário exige. Folhear cada página e acordar cada palavra em busca de seus significados e estrutura é tarefa adormecida.

O Projeto, *Com Direito à Palavra: Dicionário em Sala de Aula*, tem a pretensão de suscitar o uso do dicionário e o zelo pela escrita correta das palavras, bem como compreender a aplicação das regras que designam seu emprego nos diferentes contextos da língua. Uma aposta de que só se escreve com coerência e domina a compreensão de textos, quem domina a palavra em sua essência nos diferentes contextos da língua, e que o dicionário é o melhor aliado.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

As pesquisas demonstram que, no Brasil, os dicionários estão presentes em toda parte. As famílias, quase em sua totalidade, dispõem de pelo menos um em suas casas e/ou ambientes de trabalho. Eles estão tão presentes no cotidiano que dificilmente nos perguntamos o que é e pra que serve e como usá-lo. Estão sempre perto para socorro nos momentos de dúvidas.

Atualmente, onde quer que esteja, facilmente pode-se ter acesso pela internet a qualquer tipo de dicionário com versões eletrônicas, de consultas rápidas e fáceis. Essa facilidade e precisão que o avanço da tecnologia vem oferecendo, ocasionou um quase completo abandono dos dicionários impressos, tornando-os meros objetos decorativos nas estantes das salas de estar das residências ou nas estantes das escolas. Foi possível detectar o abandono desse livro nas Escolas do Campo do Município e na falta de habilidade em manusear os dicionários.

É preciso fazer os estudantes conhecerem as características próprias desse livro, apresentar de forma leve e atrativa o leque de possibilidades que o trabalho com o dicionário nos oferece. Os estudantes precisam ser motivados para a descoberta da riqueza que é brincar com as palavras e perceber que essa intimidade com elas pode enriquecer nosso vocabulário e nos fazer melhor compreender os diferentes gêneros textuais com os quais temos contato. Assim escreveu Silva (2011, prefácio)



(...) todos nós precisamos com frequência do dicionário para melhor entender o que ouvimos e lemos. E também para escrever um texto de qualidade. O dicionário, porém, mais do que respostas, nos apresenta possibilidades. Saber manejá-las é fundamental para que as palavras “em estado de dicionário” tornem-se vivas, ajustando-se com precisão ao nosso discurso.

O resgate dos trabalhos com os dicionários, é extremamente importante, especialmente com as crianças do Ensino Fundamental I, que estão na fase das descobertas e da sede de aprender; eles são produtos legítimos dessa sede e que portanto, precisam ser explorados na essência de suas funções. O estigma imposto a esse gênero textual, o de peça ornamental que tem se fortalecido ao longo dos anos, precisa ser desmistificado. O Projeto: Com direito à palavra: dicionário em sala de aula, foi pensado exatamente no intuito do resgate dos trabalhos com os dicionários de maneira a destacar a sua dupla orientação: Preocupação enciclopédica e Orientação linguística, que é o que o distingue de outros gêneros textuais.

Apresentar o mundo além da tecnologia, que pode ser vivenciado com os livros físicos, é obrigação das Escolas. Para esse trabalho ser realizado com eficiência, muitas ações foram planejadas para que ajustadas ao público a que se dirigem, possam proporcionar uma progressiva familiaridade com a organização própria do dicionário e, aliado aos trabalhos com as obras literárias, poder ser um canal de um contato mais intenso com as mensagens contidas nestas, uma vez que o uso consciente e crítico de um dicionário acaba sendo ferramenta importante para o desenvolvimento da competência leitora e do domínio do mundo da escrita.

O conhecimento de novas palavras de suas características e, sobretudo, o uso efetivo nas mais diferentes situações sociais, com certeza, propiciará um alto grau de letramento.

Bechara (2011, p. 7) faz o seguinte apontamento

O vocabulário é a janela da língua que se abre para os objetos e as ideias que povoam o mundo contemporâneo dos falantes. Inserido o dicionário nas atividades de sala de aula, oferece aos alunos do ensino médio oportunidade de lhes facilitar um aprendizado reflexivo e criador no mundo significativo das palavras.

Em cada planejamento e/ou formação realizada com o corpo docente em suas falas, fica perceptível a preocupação com a grande deficiência na ortografia apresentada por alguns alunos, que acarreta também na deficiência da leitura. Era preciso pensar numa

metodologia que pudesse, de forma prazerosa e divertida, aplacar essa deficiência. A partir desse desejo de resgate e superação, foi idealizado o projeto, Com Direito à Palavra: Dicionário em Sala de Aula.

O projeto foi apresentado aos Professores e Coordenadores das 11 Escolas do Campo do Município de Catolé do Rocha. Com a apresentação da história de Evanildo (extraída do livro PNLD 2012 Dicionários, pág: 26) foi dado o pontapé inicial. Atividades, sugeridas na mesma obra anteriormente citada, foram vivenciadas neste dia. Interessante observar o quanto os Professores também pouco conheciam sobre as possibilidades de uso do dicionário e como se divertiram e aprenderam através da ludicidade. Tudo encaminhado. Hora de colocar os conhecimentos em prática!

A partir de então, cada Setor elaborou seus subprojetos sempre mantendo o foco no trabalho com os dicionários como parceiros para melhor entender as obras trabalhadas e internalizar os conceitos gramaticais apresentados. A abertura destes foi feita para toda a comunidade escolar para envolvimento e encantamento de todos.

Algumas das habilidades apresentadas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também foram contempladas na realização do Projeto, como forma de garantia para que essas pudessem ser exploradas durante as diferentes atividades realizadas.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos, foi detectado em uma das Escolas um número considerável de famílias que não dispunham de dicionários em casa. Para essa realidade, foi desenvolvida a atividade “Dicionário Viajante”. Neste caso, cada criança levava para casa em sua sacola, uma obra literária com algumas palavras já destacadas, uns alfabetos móveis para que essas pudessem ser montadas e um dicionário para que, com a ajuda dos pais, as crianças pudessem conhecer seus significados.

No final do 2º Bimestre de 2018, teve início a atividade de culminância e se estendeu até o início do 4º bimestre. Esta recebeu o nome Lupa na Palavra, uma releitura do programa Soletrando exibido no Programa Caldeirão do Huck, na grade de programação da Rede Globo e também vivenciado pelas Escolas do Município de Mato Grosso. Foi desenvolvida em 03 etapas (obedecendo às normas estabelecidas, como contam no anexo): a 1ª em cada sala de aula para a seleção dos representantes de cada ano, a 2ª os representantes de cada ano/escola disputaram entre seus setores e a 3ª etapa, a final, com os vencedores da cada ano de cada setor. Para cada uma dessas etapas, palavras que fizeram parte do contexto



escolar, nas diversas áreas do conhecimento, foram cuidadosamente selecionadas pelos Professores para as disputas. Além da ortografia, foi explorado o domínio dos sinônimos das palavras, e suas aplicações em frases, uma vez que

(...) escolher “a palavra certa”, numa determinada situação de comunicação, envolve o conhecimento não apenas de uma lista de termos possíveis e seus significados, mas, principalmente, das funções e relações que podem se estabelecer entre cada um deles e os demais (...) (BRASIL, 2012, p 12)

Na etapa final, um banco de palavras extras foi preparado sigilosamente por três supervisores da Rede Municipal de Ensino. Divulgada nos canais de comunicação e redes sociais a Etapa Final foi extremamente aguardada. Aconteceu em uma das Escolas do Município e reuniu Técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Alunos Finalistas e convidados, Professores, Familiares e Convidados. As regras já conhecidas por todos os participantes foram mais uma vez destacadas com ênfase para as atribuições de cada membro da Mesa Organizadora.

A emoção e empolgação tomou conta de todos. Ver a Língua Portuguesa em foco e tão bem trabalhada encheu de orgulho e de alegria toda a equipe de trabalho. Tão intenso e prazeroso foi, que no percurso do Projeto, um fruto gerado e colhido teve sua apresentação nesse dia: O Livro: Glood, o menino que engolia o R. Produzido pelo Professor José Amaro da Silva Neto juntamente com seus alunos do 2º ao 5º ano, aliando a produção escrita à técnica da xilogravura, apresentada em uma das Formações do SOMA. Uma manhã de autógrafo coroou o dia.

RESULTADOS

O uso do dicionário passou a ser constantemente explorado e conseqüentemente veio melhorar significativamente a qualidade das produções e ortografia das crianças. Muitos pais também foram contagiados pelo trabalho desenvolvido e participaram ativamente na construção do conhecimento com seus filhos.

A cada etapa do Lupa na Palavra muitas crianças foram tendo seu encontro com a descoberta da leitura e assim, paulatinamente, seguiam mais autônomas, mais seguras. Importante destacar, que sendo algumas turmas multisseriadas, os alunos da Educação Infantil sentiram-se motivados e conseguiram um avanço surpreendente. Tanto que a meta

é continuar o trabalho como as turmas, acrescentando uma nova etapa, no último bimestre com esse segmento, acontecendo assim, a 1ª edição do Lupa na Palavra.

O projeto neste ano de 2019 foi estendido às turmas do Ensino Fundamental I das Escolas da Rede Municipal de Ensino localizadas na zona urbana de Catolé do Rocha e segue em sua II Edição para as Escolas do Campo do município citado, neste ano com o subtema: Nossa Língua nos Versos e Falares dos Poetas Nordestinos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Ministério da Educação. **BASE Nacional Comum Curricular, 2018.**

BEZERRA, Jarbas; LIMEIRA, Lígia; **Cidadania de A-Z, proebec – Programa Brasileiro de Educação Cidadã**; ilustrado por: Lucca Medeiros; Revisado por João Bezerra. – Natal: RN Econômico, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira, **PNLD 2012 Dicionários com Direito à Palavra: dicionários em sala de aula**, Programa Nacional do Livro Didático, MEC 2012

ANEXOS

NORMAS PARA A REALIZAÇÃO DO LUPA NA PALAVRA

1ª ETAPA - Início do 2º Bimestre):

- ✓ Realização de reunião com os Pais para o repasse das etapas que estruturam a atividade: De Lupa em Lupa;
- ✓ Visita às turmas participantes para a apresentação das etapas que constituem a atividade: De Lupa em Lupa;
- ✓ Trabalho diferenciado das possíveis palavras a serem utilizadas enfatizando o aprofundamento do estudo de seus sinônimos e emprego em frases (produzidas pelos alunos e arquivadas pela professora);
- ✓ Seleção das palavras (por ano) pelas professoras e coordenação a serem sorteadas para a realização da primeira etapa, de acordo com os textos e obras literárias trabalhadas;
- ✓ Realização em sala, onde cada palavra sorteada ser atribuída aos alunos, ou por ordem alfabética ou por ordem das filas. O (A) aluno (a) que errar a palavra estará automaticamente

eliminado (a);

- ✓ O professor deverá escrever no quadro cada palavra soletrada. (Nas turmas com maior número de alunos, cada aluno deverá escrever em uma folha de ofício e apresentar ao Professor). Em seguida, a palavra soletrada deverá comparar a correta que será fixada pelo professor;
- ✓ Os últimos 03 alunos serão classificados para representarem a turma na segunda etapa;
- ✓ Informar que as palavras da primeira etapa poderão ser repetidas na segunda etapa (final do 2º bimestre, dessa vez, por setor) com acréscimo de outras que ainda forem exploradas até a sua realização;
- ✓ Repasse da realização da próxima etapa da atividade;
- ✓ Organização e divulgação nas Escolas e redes sociais dos nomes dos alunos selecionados na primeira etapa;

2ª ETAPA (Final do 2º Bimestre):

- ✓ Montagem da lista de palavras pela Coordenação e Professores;
- ✓ Preparação de um espaço em uma das Escolas do Setor para que toda a comunidade possa assistir a realização dessa etapa (no horário de aula);
- ✓ Os três alunos de cada escola competirão entre si de acordo com as categorias abaixo especificadas. O Coordenador deverá escrever no quadro cada palavra soletrada. Em seguida, a palavra soletrada deverá comparar a correta que será fixada pelo professor;
- ✓ A competição será dividida em Categorias: 1ª
 Categoria: Alunos do 1º ano;
 2ª Categoria: Alunos do 2º ano; 3ª
 Categoria: Alunos do 3º ano; 4ª
 Categoria: Alunos do 4º ano; 5ª
 Categoria: Alunos do 5º ano;
- ✓ 01 aluno de cada Escola, por categoria, que tiver os melhores desempenhos, participará da etapa Final, representando o Setor.
- ✓ Divulgação para a comunidade escolar e para o município como um todo, da data e local para a realização da grande final;
- ✓ Firmar parceria com rádios locais para que essas crianças e professoras possam ser



entrevistadas;

- ✓ Firmar parcerias para confecção de camisetas para os Finalistas e suas Professoras, e também para as Coordenações e Gestora Escolar.

Observações:

Seleção de pelo menos, 20 palavras, para um banco extra, para caso de empate;

3ª ETAPA (Final do 3º Bimestre):

- ✓ As relações das palavras para as duas primeiras etapas serão repassadas para duas Professora, de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino e/ou Professoras dos Anos Iniciais e Finais a serem convidadas para atuarem nessa etapa. Dessa forma, a seleção das palavras, bem como seus significados e aplicações em frase serão preparadas por essas profissionais. Todas elas deverão ser entregues em envelopes personalizados devidamente lacrados. As Professoras, Direção, Coordenação e Família não terão acesso as mesmas;
- ✓ Preparação dos convites para os três (03) participantes da mesa (seus nomes somente serão conhecidos pelos alunos, pais e professoras no dia da realização da atividade);
- ✓ Definição e divulgação da data de realização da final da primeira edição do Lupa na Palavra que acontecerá no Centro de Cultura Geraldo Vandré (turno manhã), onde cada Setor trará os familiares dos finalistas, Professores e alguma representação dos alunos das turmas das quais os mesmos fazem parte;
- ✓ Repassar as regras do desenrolar da atividade;
- ✓ Quatro profissionais estarão contribuindo com o desenvolvimento da atividade e terão funções pré-definidas:

1º mesário: fará o sorteio da palavra a ser soletrada e marcação da mesma no rol das palavras a serem sorteadas/

3º mesário: Preencherá a ficha colocando o número da rodada, o nome de cada aluno participante, a palavra tal qual foi soletrada e a situação (certa ou errada)

3º mesário: digitará cada palavra soletrada sempre em CAIXA ALTA (LETRA DE IMPRENSA MAIÚSCULA), tal qual está sendo pronunciada pelo aluno, que será projetada em data show para que todos possam acompanhar.

4º mesário: fará a leitura da palavra tal qual está na ficha referente à palavra em questão

para que o 3º técnico digite, revelando assim, se o participante acertou e segue na competição, ou se errou e foi eliminado, garantindo o 3º lugar. O próximo eliminado garantirá o 2º lugar e enfim, o que se manteve invicto conquistará o 1º lugar.

AS PALAVRAS SERÃO APRESENTADAS PELA CORRDENAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

A ordem de participação será definida pelo sorteio de palitos (do menor para o maior definirá a ordem das respostas).

O aluno poderá solicitar que a palavra seja pronunciada pelo condutor da atividade até 03 (três) vezes, assim como, poderá solicitar o significado da palavra e sua aplicação em uma frase. Após soletrar a palavra sorteada, **o aluno terá uma única chance de alterá-la**; uma vez confirmada, não mais poderá ser feita qualquer alteração.

CASO A PALAVRA SOLETRADA FOR OUTRA DIFERENTE DA PRONUNCIADA PELO CONDUTOR, O PARTICIPANTE SERÁ ELIMINADO. PORTANTO, RESSALTA-SE A IMPORTÂNCIA DE QUE CADA PARTICIPANTE POSSA OUVIR COM ATENÇÃO E TER CALMA E SE POSSÍVEL, FAZER USO DAS POSSIBILIDADES DE AJUDA ANTES DE CONFIRMAR!

Habilidades da BNCC/2018 exploradas na execução do Projeto:

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema. **(EF04LP03)** Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta

(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas comesses



mesmos termos utilizados na linguagem usual.

(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.

(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.

(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando

A situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto

(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a

situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas

(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im.

(EF12LP19) Reconhecer, em textos diversificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema--



grafema regulares diretas e contextuais.

(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).

(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. **(EF15LP12)** Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.

(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresenta opiniões, informar, relatar experiências etc.).

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor



O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEUROATÍPICAS NA CRECHE MUNICIPAL TEREZINHA PEREIRA NUNES

SOUSA, Francisca Julia Mendes de⁹⁵

Faculdades Integradas de Patos (FIP)

LIMA, Erica Soraia Maia de⁹⁶

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

TRAVASSOS, Glaucia Glenia de Lima²

Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes (CMTPN)

LIMA, Valquiria Alves de Aguiar²

Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes (CMTPN)

RESUMO: No contexto atual o processo de inclusão das crianças neuroatípicas no ambiente educacional ainda ocorre de maneira gradativa, uma vez que, estes sujeitos estão sendo inseridos no processo de ensino e aprendizagem com certa dificuldade, pois a maioria dos profissionais da educação ainda possuem um certo receio acerca do processo de inclusão. Tendo em vista este pensamento o presente trabalho tem como principal objetivo analisar como ocorreu o processo de inclusão das crianças neuroatípicas dentro do contexto educacional da Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes. De maneira que o processo de aprendizagem do sujeito atípico necessita de olhar diferenciado, não tendo como foco as necessidades destes sujeitos, mas sim as potencialidades que estes educandos possuem. Para que nosso objetivo fosse alcançado fundamentamos nosso trabalho nas teorias de Shimazaki (2012), Bergamo (2009), McLaren (1997), dentre outros que ajudaram na construção do deste trabalho. Por meio das leituras realizadas e os dados coletados na Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes, foi possível compreender que o desenvolvimento das crianças neuroatípicas dentro do contexto escolar da referida instituição ocorreu de forma gradativa, de maneira que os educandos apresentaram um bom rendimento e desenvolvimento durante o ano letivo de 2018.

INTRODUÇÃO

O âmbito educacional é um local diversificado, com diferentes culturas, religiões, etnias, crenças e necessidades, desta forma é fundamental compreender que neste contexto as diferenças deverão ser trabalhadas de forma a levar a construção de novos conhecimentos, uma vez que, quando encontramos uma pluralidade de identidades consequentemente existe

⁹⁵ Pós graduanda em Educação Inclusiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Integradas de Patos (FIP), Graduada em Letras com habilitação para Língua Portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cuidadora na Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes. E-mail julias2wilton@gmail.com

⁹⁶ Coautores



uma infinidade de saberes diferenciados, pois cada sujeito traz consigo uma bagagem sociocultural que interfere no processo de aprendizagem individual e coletiva.

Pode-se então destacar que o âmbito educacional é um espaço de interação de saberes, onde diversos contextos se encontram em um único espaço e formam um meio de interação de identidades, sendo assim construir meios pelos quais está infinidade de saberes dialoguem e se modifiquem é fundamental, pois ao adentrar na escola a criança traz a consigo a curiosidade pelo novo, buscando o seu desenvolvimento social, cognitivo e motor.

1. RELATO DE EXPERIÊNCIA

No ano de 2018 a Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes recebeu pela primeira vez crianças neuroatípicas, desta forma foi elaborado um plano de ensino capaz de auxiliar no processo de inclusão destes educandos. Ingressaram na instituição três crianças com Síndrome de Down e uma com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de maneira que foi necessária a contratação de quatro Cuidadores para auxiliarem no desenvolvimento destas crianças. Tendo como objetivo principal construir e manter um ambiente educacional inclusivo. Para Bergamo (2009, p. 46):

[...] uma escola [é] inclusiva quando: respeita as peculiaridades e/ou potencialidades de cada aluno, organiza o trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno, onde este é percebido com sujeito do processo e não mais como seu objeto e o professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades, na medida em que a igualdade de oportunidades envolve, também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentalização da cidadania.

Segundo a concepção trazida pelo autor, uma escola inclusiva é aquela na qual o respeito é a base para construção do desenvolvimento dos educandos, pois por se tratar de um ambiente composto pela diversidade é necessário que todos sejam capazes de compreender as diferenças existentes e por meio delas construam mecanismos de interação e de desenvolvimento.

Dentre estas crianças estava um aluno do Maternal II que tem *Síndrome de Down*, o mesmo adentrou no contexto educacional com muitas necessidades motoras e cognitivas, não conseguia andar direito, nem tampouco sentar sozinho, a surpresa maior foi perceber, com o passar dos meses, que o aprendente apresentava um processo de assimilação muito significativo. Contudo, embora o mesmo acompanhasse os demais alunos no processo de



compreensão dos conteúdos perpassados, ele não conseguiu desenvolver as habilidades motoras.

A referida criança chegou à instituição com três anos de idade, desta forma sairia da instituição no final do ano letivo, mas devido a suas dificuldades motoras o mesmo não detinha poder de autonomia para ingressar em uma escola regular, sendo assim foi preciso elaborar um relatório constando o nível de desenvolvimento e as habilidades adquiridas durante todo ano letivo.

Foi elaborado um planejamento diferenciado para este aprendiz, com atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas. Desta forma, a cuidadora e as professoras titulares da sala traçaram um processo de ensino no qual o objetivo principal era a construção da autonomia das crianças, para que assim ele pudesse acompanhar as ações realizadas da melhor forma possível para seu processo de desenvolvimento.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão destas novas crianças no ambiente educacional da Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes permitiu que os profissionais adquirissem novos saberes, nesta nova área do ensino que é a Educação Especial. Sendo assim, podemos concluir que as necessidades destas crianças ocasionam novas possibilidades de atuação, de construção de saberes e novas chances de zelar pelo processo de aprendizagem destes educandos.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles G. **Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

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

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BERGAMO, Regiane B. **Pesquisa e prática profissional: educação especial**. Curitiba: Ibpx. 2009

BUCCIO, M. I.; BUCCIO, P. A. **Educação especial: uma história em construção**. Curitiba: Ibpx, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Meditação, 2007.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



O CUIDADO DE SI COM EDUCADORAS DO NEIMFA/RECIFE: UMA PROPOSTA *SUI GENERIS* DE EDUCAÇÃO

Sidcléia da Silva Santos⁹⁷

RESUMO: O relato consiste de uma experiência desenvolvida no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis – NEIMFA/Recife, por meio da noção de cuidado de si Foucaultiano como potência geradora, imanente à existência e capacidade ético-estética de ressignificação da vida. Nesse caso, a política educacional praticada no NEIMFA é de resistência ao governo da individualização, que, segundo Foucault (2006), trata-se de resistência aos mecanismos de poder que prendem os indivíduos a uma identidade à qual sentem a responsabilidade de coerência, categorizados e estigmatizados como sujeitos, submissos a uma lei de verdade sobre si mesmos, por meio da qual devem se reconhecer e serem reconhecidos. Por isso, o NEIMFA nos possibilita criar novos mundos em defesa de uma educação para a diversidade, liberdade e vivacidade, onde podemos devir juntos: transformar o mundo, a vida e a nós mesmos compartilhando o que construímos em comum. Para nortear este trabalho tentamos responder a seguinte pergunta: como o cuidado de si abre condição de possibilidade para uma educação ético-estética e potente com educadoras do NEIMFA/Recife? O objetivo principal da pesquisa consiste em contribuir com o debate ético sobre o cuidado de si e a educação entre educadoras das periferias urbanas.

Palavras-Chave: Cuidado de Si. Educação. NEIMFA

INTRODUÇÃO

A pesquisa versa sobre a noção do cuidado de si no âmbito da educação não formal, como uma potência geradora e imanente à existência, capacidade ético-estética e política de ressignificação dos referenciais formativos e (des)subjetividade das educadoras no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis – NEIMFA. Uma experiência fundamental das práticas de liberdade, que nos incita a fazer mudanças micropolíticas profundas, que atuam no plano da vida e conseqüentemente das relações e dos afetos. Pensar o cuidado de si na perspectiva do Michel Foucault (2006) como possibilidade de introduzir fissuras consistentes na cultura capitalista e neoliberal através de transformações moleculares intensivas no próprio corpo, para que possamos perceber a possibilidade de outras formas de vida como resultado de ações disruptivas e autênticas.

⁹⁷ Mestranda em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, sidcleiasantos2015@yahoo.com.br

Inseridas no interior de uma perspectiva contra normativa e contra cultural, a dinâmica de cuidado de si é constantemente acometida por ações morais coercitivas e estratégias de controle e normalização da vida. Sobretudo, por estarem relacionadas aos corpos e as aspirações das educadoras, pois aumenta a preocupação com seu corpo e saúde ao mesmo tempo em que é construída culturalmente a forma feminina, por meio de discursos e práticas que ressaltam a condição de gênero, inclusive, inferiorizado. O que torna evidente, em vários âmbitos na atualidade, a situação de violência, preconceito, subordinação e apropriação do seu próprio ser.

Deste modo, não há como ignorar, historicamente no Brasil, as relações egocêntricas, patriarcais e assimétricas de dominação, controle e normalização do corpo e da vida das mulheres. A sociedade brasileira possui ampla diversidade cultural, no entanto, o sistema neoliberal, excludente e fascista, desqualifica as subjetividades femininas contra hegemônicas e as práticas sociais, políticas e culturais de diferentes grupos étnicos.

Assim, busca-se aqui os deslocamentos de uma educação que recupera as experiências formativas das pessoas comuns. Para nortear este trabalho tentamos responder a seguinte pergunta: como o cuidado de si abre condição de possibilidade para uma educação ético-estética e potente com educadoras do NEIMFA/Recife? Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa consiste em contribuir com o debate ético sobre o cuidado de si e a educação entre educadoras das periferias urbanas. Os objetivos específicos são: Problematizar o cuidado de si a partir das experiências educativas no NEIMFA. Compreender a formação do sujeito ético por meio da condução de uma vida bela e criação de relações variáveis e multiformes, tal qual, um potencial ético-transgressivo das formas impostas de subjetividade.

NEIMFA: AMOR, LIBERDADE E COMPAIXÃO

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis – NEIMFA é uma associação sem fins lucrativos que desde 1986 vem desenvolvendo experiências formativas humanizar(dor)as na comunidade do Coque/Recife com crianças, jovens e fundamentalmente mulheres. Mas, juridicamente, foi fundado em 1994 e representa um espaço educativo e ético-político de ressignificação das periferias urbanas, especialmente do Coque e seus moradores, transcendendo a visão reiterada pela mídia tradicional e pelos instrumentos



governamentais de que nesses espaços residem apenas pessoas carentes, violentas e em risco. Além disso, percebemos a insistência do universo acadêmico em fazer repercutir pobreza com perigo.

O habitante das periferias das nossas cidades ou mais diretamente o pobre (...) se constitui como figura excêntrica na medida em que comumente se constitui como um objeto das redes de poder-saber que articulam as práticas educativas. Como sabemos, o pobre é, quase sempre, a figura paradigmática das formas de assujeitamento econômico, político, social e cultural, encarnando nos discursos educativos o lugar de múltiplas desigualdades que fazem dele o sujeito de uma falta e de uma carência inessencial. No máximo, o pobre aparece como alvo de uma sociologia crítica da pobreza que ora o apreende por meio de práticas higienistas, ora por meio de políticas públicas direcionadas a promover os seus direitos (negados) de cidadania (NUNES, 2014, p. 10).

Em 2009, a proposta pedagógica do NEIMFA recebeu o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos e em 2015 foi reconhecido pelo Ministério da Educação como experiência criativa e inovadora na educação básica, iniciativa que teve continuidade através do Movimento de Inovação na Educação. Atualmente, dispõe dos seguintes objetivos:

A promoção e a defesa dos direitos das crianças, jovens, mulheres e demais moradores das periferias urbanas da Região Metropolitana do Recife; o desenvolvimento de ações educacionais, em todos os seus aspectos, áreas e dimensões; a promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo; o estudo, a prática e a divulgação dos valores humanos e das tradições espirituais que estimulem a cultura de paz; e a realização de estudos e pesquisas voltadas à educação dos grupos populares⁹⁸.

Esses objetivos estão incluídos no Projeto Formativo do NEIMFA, o qual é (re)elaborado a cada cinco anos pelos cinco núcleos que compõem as atividades formativas da instituição. E a cada dois anos, a Assembleia Geral dos(as) Associados(as) se reúne para eleger os membros do Conselho Gestor, do Conselho Fiscal e a Coordenação de Projetos, Administração e Finanças. Esse é um momento especial, pois é possível encontrar todos(as) aqueles(as) que fazem parte do NEIMFA, acontecimento cada vez mais raro em função dos diversos outros compromissos do cotidiano. Além disso, esse é o momento em que é renovada a disposição para se permanecer juntos/as fazendo ressoar os diversos projetos e ações que são concretizados e os que se almeja efetivar. Em 2018 foram eleitas para integrar o

⁹⁸ Disponível em: <https://www.neimfa.org/blog/neimfa-32-anos-de-cuidado-e-generosidade> Data de acesso: 31/03/2019

Conselho Gestor do NEIMFA mulheres, moradoras da comunidade do Coque, ou seja, cada núcleo de atividades é representado por uma mulher.

Ainda que essas funções formais, em nosso caso, não sirvam para designar algum status de superioridade em relação aos demais trabalhadores e trabalhadoras da instituição, a composição atual do conselho gestor sinaliza um importante posicionamento do NEIMFA frente ao contexto atual, em que os diversos tipos de violência contra as mulheres aumentam vertiginosamente. Trata-se, em certo sentido, de um encontro com as nossas raízes. De fato, Fernanda, Alice, Andrea, Katarina e Rosi (...) espelham o que Dona Paulina, Dona Di, Dona Zezé, Dona Valda, Dona Preta, Dona Geralda e tantas outras “donas” foram quando o NEIMFA surgiu na comunidade do Coque. Juntas, essas mulheres nos mostram o que é a própria comunidade: as mulheres são a maioria da população; as mulheres lideraram as lutas para ocupar e permanecer no território do Coque frente às inúmeras ameaças de expulsão; as mulheres da nossa comunidade criaram e mantêm não apenas o NEIMFA, mas uma série de outras experiências políticas e culturais, como a AVIPA/Casinha, nossa parceira de todas as horas. Essa mesma experiência se repete em muitas comunidades periféricas pelo Brasil: mulheres que, diante de toda a violência, constroem formas plurais de resistência e afeto.⁹⁹

Decerto, o NEIMFA vem consubstanciando uma experiência singular durante 32 anos, ancorada na amizade, compaixão, liberdade, amor e confiança na possibilidade real de instaurar uma sociedade mais “fraterna, justa e solidária”. Nesse caso, a política educacional praticada no NEIMFA é de resistência ao governo da individualização, que, segundo Foucault (2008), trata-se de resistência aos mecanismos de poder que prendem os indivíduos a uma identidade à qual sentem a responsabilidade de coerência, categorizados e estigmatizados como sujeitos, submissos a uma lei de verdade sobre si mesmos, por meio da qual devem se reconhecer e serem reconhecidos. Os indivíduos passam a ser sujeitos, no sentido de estarem subjugados e sujeitados a uma determinada forma de poder que os sujeita porque os governa na vida cotidiana mais imediata, tornando-os submissos à sua própria individualidade.

Logo, a política de resistência se expressa, aqui, por meio dos vínculos afetuosos, o cuidado, o dom da presença, da escuta generosa, da palavra que consola, do sorriso que encanta, do olhar sincero, do abraço que cura e pelas diversas festas, celebrações e experiências que provocam, instigam, perturbam e fazem vibrar nossos corpos de alegria. Essas são experiências mágicas de (re)existência e insistência em viver de forma não sujeitada à racionalidade que determina as identidades de um mundo único. Por isso, o NEIMFA nos

⁹⁹ Ibid

possibilita criar novos mundos em defesa de uma educação para a diversidade, multiplicidade, pluralidade, liberdade e vivacidade, onde podemos devir juntos: transformar o mundo, a vida e a nós mesmos compartilhando o que construímos em comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educacionais no NEIMFA radicalizam a importância das relações afetivas, elas mesmas, como signos amorosos que possibilitam o desencadeamento de movimentos sutis de autotransformação e resistência. De modo que vão se tornando evidentes os pressupostos para uma educação ética, diretamente relacionados aos princípios de doação, confiança, gratidão e cuidado para consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Portanto, educar para formas novas de solidariedade que nasçam do dom de si porque esse dom nos faz livres, criando um “fio de lucidez” que reverbera, com amor, uma consciência mais sensível da pessoa humana.

A espiritualidade franciscana se relaciona com a existência de um modo fraterno e minoritário, acolhendo tudo o que existe como irmãos e irmãs, onde o ser é entendido conforme um dom. Pois, para viver em fraternidade implica especialmente aceitar as diferenças enquanto revelação da riqueza dos dons; e valorizar as pessoas por aquilo que são em si mesmas e não pelo que produzem. Além disso, por meio dessa espiritualidade, somos incentivados a viver de modo grato, autêntico, criativo, apaixonado e confiante na possibilidade de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NEIMFA. Um Espaço Educativo: amor, liberdade e compaixão. Recife, 2018. Disponível em: <https://www.neimfa.org/blog/neimfa-32-anos-de-cuidado-e-generosidade> Data de acesso: 31/03/2019.

NUNES. **Educar na Periferia de Si Mesmo: Um estudo da noção de formação humana como potência dos pobres**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, PE, 2014.



PEQUENOS LEITORES: OS HERÓIS DA HISTÓRIA

Maria do Socorro Silva¹⁰⁰

Cleide Alves de Sousa¹⁰¹

Cecília da Cruz Cardoso¹⁰²

Débora da Silva Cavalcanti¹⁰³

Vera Cléia Alves da Silva Cavalcanti¹⁰⁴

RESUMO: O projeto **Pequenos Leitores: Os heróis da história, desenvolvido pelo Instituto** Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba em parceria com a Secretaria de Educação do município de Catolé do Rocha em 2017, teve como objetivo a construção de valores como respeito, amizade e solidariedade paralelamente com o desenvolvimento do hábito da leitura com crianças da educação infantil da rede municipal, fazendo uso dos poderes dos super-heróis na edificação de tais valores. Recorreu-se aos teóricos Schultz e Barros (2011) e a Vigotsky (1992) para embasar o projeto. A literatura infantil é um caminho primoroso que conduz a criança a desenvolver a criatividade e valores morais de forma significativa e prazerosa, assim como incentiva a formação do hábito de ler na infância. Sendo importante o desenvolvimento da criança através de atividades e ações na sala de aula, como a contação de histórias de heróis, o teatro livre, em que eles próprios contam os valores que aprenderam com a leitura, partindo dos heróis do seu cotidiano, valorizando a família e a escola, promovendo a participação nas atividades. É relevante trabalhar nas crianças esses valores tão essenciais e tão em falta na sociedade hodierna associando a prática da leitura.

INTRODUÇÃO

O projeto **Pequenos Leitores: os heróis da história** foi desenvolvido no período de maio a dezembro de 2017, como projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Catolé do Rocha. A equipe era formada por seis alunos do IFPB, uma bibliotecária, uma pedagoga, um técnico em edificações, duas graduandas, uma em Letras e outra em Pedagogia. Esse projeto foi desenvolvido numa creche municipal da cidade de Catolé do Rocha, Paraíba, que atende crianças na faixa etária de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos de idade,

¹⁰⁰ Graduanda em Letras – Residente do Programa Residência Pedagógica, UEPB, silvasocorro2509@hotmail.com

¹⁰¹ Bibliotecária, IFPB, cleide.sousa@ifpb.edu.br

¹⁰² Estudante curso técnico em Edificações, IFPB, cecilianegacruz@gmail.com

¹⁰³ Graduanda em Pedagogia, UFPB, debcavalcantii@gmail.com

¹⁰⁴ Pedagoga, IFPB, vera.cavalcanti@ifpb.edu.br

com a proposta de manter a associação da leitura de histórias de heróis com a construção de valores morais.

O público alvo do projeto foram os alunos da faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, que estavam entrando na alfabetização e letramento. O projeto atuou como apoio à escola na aquisição dessa competência, incentivando as crianças na leitura e compreensão das histórias a partir de gravuras e símbolos.

Sendo notório o interesse da criança por super-heróis, o projeto trabalhou histórias de heróis associadas a valores morais como: amizade, respeito, cooperação, visando desenvolver nas crianças atitudes positivas para a convivência em grupo. A proposta foi direcionada na busca da participação efetiva da família. As crianças foram estimuladas a perceberem as qualidades dos heróis e por fim cada uma delas escolheu que poder desejava ter, poderes esses de valores morais. Os hábitos de leitura precoces e a efetivação de valores primordiais para a sociedade apresentados de forma lúdica e criativa, proporcionaram as crianças vivências de diferentes papéis, sentimentos e ações, desenvolvendo a fantasia, e valorizando habilidades em si e no outro.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Verificando a necessidade de construção de valores morais na infância e percebendo o interesse das crianças nas histórias sobre heróis, levantou-se a seguinte questão: Como a literatura infantil poderá influenciar na construção de valores morais dentro do ambiente escolar?

A partir da problemática estabeleceu-se a metodologia do projeto, que consistiu em reuniões com a equipe com as finalidades de planejar, organizar, e avaliar cada processo, realizar o levantamento de literaturas, discussão do projeto com a gestão e docentes da creche, apresentação do projeto aos pais e/ou responsáveis, encontros semanais com duas turmas da educação infantil, e, por fim, a análise e interpretação dos resultados do projeto.

Inicialmente foi realizado o levantamento das literaturas que abordam a temática infantil, partindo de discussões e fichamentos realizados durante as reuniões com a equipe, como também a escolha dos livros. Foram realizadas quatro reuniões para discutir textos selecionados sobre a infância, sobre a influência de super-heróis nas crianças e sobre os valores que os mesmos estimulam. Foram definidos nesses momentos os livros que seriam



usados levando em conta a idade das crianças. Conceitua-se Infância como o período que se inicia com o nascimento e estende-se até a puberdade. Conforme Schultz e Barros (201, s/p):

É uma fase singular do homem em que as atitudes, os sentimentos, as emoções e o modo de ser são peculiares a essa etapa. Através do tempo diversas concepções de criança foram sendo construídas, desde seres invisíveis, passando por objeto, adulto em miniatura, sujeito passivo, até a atualidade como construtor de sua história, sujeito ativo, um ser de direitos. Até metade do século XX a criança era tida como um ser imaculado, sem voz, passiva, nada tendo para contribuir com a vida social. Somente no início do século XX é que a infância no Brasil é vista como um período específico da vida do ser humano em que há necessidade de cuidados físicos, psíquicos, emocionais, cognitivos e sociais para atender de forma completa durante essa etapa em que se desenvolve biopsicossocialmente.

Após a organização do projeto o mesmo foi apresentado à gestão da creche e também aos docentes com o intuito de dialogar sobre o desenvolvimento do projeto e como a comunidade da creche seria envolvida. Nesse momento foi marcada uma reunião convidando todos os pais e/ou responsáveis pelas crianças abrangidas para apresentação do projeto. Essa reunião ocorreu com a presença significativa dos pais, que abraçaram o projeto desde o primeiro momento.

Foi relevante reforçar a importância da presença da leitura como forma de desenvolvimento no aprendizado da criança, usando atividades lúdicas e promovendo a interação da criança e o meio escolar, uma vez que a creche é o primeiro contato da criança com a educação social, com afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

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, contemplando 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, 1996)

Embora o papel da escola esteja voltado à construção do ser social, o projeto buscou na literatura manter esses laços, buscando dar suporte tanto à creche como aos pais, e mostrar que é possível trabalhar os valores como: amizade, respeito, cooperação, solidariedade,



tolerância, e honestidade em sala de aula com influência da literatura infantil. Após, as reuniões deram início aos encontros que ocorriam uma vez por semana em duas turmas, onde eram contadas as histórias de super-heróis em rodas de leitura.

Assim sendo, quanto mais precoce ocorrer o encontro da criança com os livros e esta sentir o prazer que a leitura traz, a probabilidade dela tornar-se um leitor quando adulto será maior. E quanto mais leitura a criança realizar mais ela se tornará crítica, e reflexiva sobre o mundo que a cerca. O projeto usou de um leque de possibilidades, envolvendo o teatro, músicas, jogos, desenhos, pinturas, movimentos para a tornar mais viva a literatura narrada.

Uma das histórias contadas foi “A Formiga e a Neve” de João de Barro (Braguinha). Após a contação dessa história, as crianças encenaram com fantoches de papel e contaram da forma que elas assimilaram a história e o valor moral envolvido, nesse caso a importância da superação das dificuldades, na esperança de sempre alcançar os objetivos.

Além disso, as literaturas proporcionavam nas crianças uma alegria e diversão, e todos participavam ativamente.

Em outro encontro em que foi trabalhado o livro “Vovô é um super-herói” de Fernando Agozzoli e Juan Chavetto, as crianças ficaram encantadas com o título e começaram a perguntar por que o vovô era um super-herói. Ao ler o texto para elas, na roda de leitura, mostrando as gravuras, elas traziam a tona a relação com seus avós, identificando algumas vezes características similares em suas vivências. Após o final da história foi perguntado sobre o que ela abordava, elas iam relatando que falava do amor do neto pelo seu vovô e que os idosos necessitavam de cuidado e respeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos trabalhados no projeto pequenos leitores: os heróis das histórias e eles sendo: amizade, respeito, cooperação, solidariedade, tolerância, e honestidade, esse projeto envolveu um quantitativo de 40 crianças divididas em duas turmas na creche, em que os encontros semanais proporcionaram momentos especiais e contagiantes. Os encontros eram esperados ansiosamente pelas crianças para ter o contato com as literaturas infantis, e para conversar sobre valores morais presentes nas histórias trazidas.



O desenvolvimento das rodas de leitura e cotação de histórias contribuiu muito para o entendimento das crianças. As ilustrações dos livros para aqueles pequeninos que não sabiam ler incentivaram a manusear os livros e elas próprias, em determinados encontros, contaram a história a partir das ilustrações, ficando evidente o entendimento e a criatividade durante as rodas de leitura.

O ato de ler deve ser introduzido desde a tenra idade. As histórias infantis exercem verdadeiro fascínio nas crianças por se tratarem de contos de princesas, príncipes, fadas e heróis e os envolvem no mundo mágico. A utilização de histórias de heróis trouxe a possibilidade da criança embarcar no mundo da imaginação, ser transportada como parte integrante da história, participar, formar sua própria visão do herói e identificar valores importantes para se tornar um herói na sua própria história de vida.

Portanto, é sumamente importante que toda criança não seja privada dessa interação com a literatura desde os primeiros anos de vida, pois contribuirá para o seu amplo desenvolvimento, quando a imaginação e a realidade se cruzam e conforme Vigotsky (1992, p.128) “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. **A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo**. Revista de Ciências Jurídicas, Ponta Grossa, 3(2): 137-147 2011. Disponível em <<http://http/www.revistas2.uepg.br/index.php/lum>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



OS RECURSOS MIDIÁTICOS COMO INOVAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

ERIVALDO MONTEIRO DA SILVA

Graduado em Pedagogia. (FAK)

Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. (FIP)

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem está intrinsecamente ligado à construção do conhecimento através de experiências vividas no cotidiano e da realidade vivenciada por alunos e professores que são os principais agentes desse processo. Desta forma, a utilização de recursos midiáticos no processo de alfabetização e letramento constitui-se importante ferramenta para a alfabetização e o letramento.

No ensino são necessárias aplicações de metodologias e a utilização de recursos audiovisuais é uma delas, se não houver recursos didáticos, as aulas tornam-se rotineiras, deixando os alunos desmotivados. Um dos problemas dessa nova era digital dentro das escolas é a falta de interesse dos próprios professores em relação aos novos recursos midiáticos.

Alguns professores desconsideram os recursos tecnológicos, não imaginando a imensa produção didática que o mesmo pode alcançar e contribuir para formação dos alunos, facilitando, assim, o processo ensino e aprendizagem.

É importante que os profissionais da educação se envolvam no processo de adequação dos aparatos tecnológicos, buscando conhecer os recursos que a escola possui e refletindo sobre a utilização pedagógica dos mesmos; não os utilizando para distrair os alunos ou na ausência de professores como forma de adiantar aulas; diminuindo o valor significativo destes importantes recursos na prática pedagógica. Não se pode negar, também, que muito pouco tem sido feito para a capacitação desses professores no sentido de incluí-los na era digital.



2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Reconhecer a necessidade da utilização dos recursos midiáticos no processo de alfabetização e letramento nas turmas de alfabetização.

2.2 Objetivos Específicos

- Averiguar as potencialidades do uso da informática com recurso pedagógico nas aulas da alfabetização.
- Estimular a utilização da informática como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento.
- Adequar estratégias que tornem prazeroso o processo de alfabetização para as séries iniciais.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Estudo, Enfoque e Níveis de Pesquisa

No que diz respeito à metodologia utilizada, caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica, com caráter descritivo, tendo em vista que se propôs descobrir e descrever a realidade vivenciada pelos professores de ensino fundamental.

3.2 Métodos e Técnicas de Pesquisa

A presente investigação foi realizada mediante uma revisão bibliográfica, cujo método será o indutivo.

3.3 Procedimentos da Pesquisa

A presente pesquisa foi embasada através de teses e dissertações, livros que versam sobre o tema. Com essa breve exposição, apresentam-se as impressões primeiras sobre a



problemática em questão, como também os possíveis métodos e técnicas que foram utilizados e indicam-se ainda opções de leitura que fizeram parte do quadro teórico que respalda o trabalho. Sob essa dialética, autores como Antunes (2010), Soares (2006) e outros foram citados a fim de nortear nosso decurso interpretativo.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Escola Pública: mudanças de estratégias de ensino que interferem no processo de alfabetização

Atualmente, na escola pública todo educador é convicto que o ensino se constrói na pluralidade e na certeza de que o processo de aprendizagem se funde na interação, desenvolvendo uma forma humana e significativa de perceber o meio. Que a pluralidade possibilita, também, aprender sobre a realidade, construindo aprendizagens significativas tanto para quem aprende quanto para quem ensina, numa relação dialógica e dialética.

Refletindo sobre esse aspecto, Demo defende que:

É nesse sentido que as mudanças estruturais da sociedade contemporânea, reciprocamente determinadas e determinantes dos desenvolvimentos científico e tecnológicos [...] impõem verdadeiras revoluções nas relações de trabalho, nas concepções de conhecimento e, em consequência, nas instituições educativas, já que educação e conhecimento são eixos, tanto do desafio econômico, quanto do desafio da equidade. (DEMO *apud* VEIGA, 1995, p.136)

As mudanças que ocorrem no seio da sociedade têm impacto na educação e influenciam no comportamento direto das pessoas, nas concepções e no modo de resolver os problemas. Todas essas probabilidades devem estar agregadas na escola sob forma de planejamento para serem cultivadas no sentido de constituir um cidadão observador dessas mudanças e capaz de entender o processo e formar opinião sobre elas. Nesse sentido, de acordo com os PCNs:

É importante que haja parâmetros a partir dos quais o sistema educacional do país esteja organizado, a fim de garantir que, para além das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla e



complexa, estejam também garantidos os princípios democráticos que definem a cidadania. (BRASIL, 1997, p. 50)

Diante desta perspectiva, a prática reflexiva diz respeito ao processo de compreensão e aperfeiçoamento do próprio ensino do professor, permeada pela vivência cotidiana como atividade inerente ao exercício de suas práticas de ensino e pesquisa dentro dos novos paradigmas tecnológicos, que ganham ares de maior importância como sinônimo de distinção social. Partindo desse pressuposto, “o mundo pós-moderno, segundo Moraes (1997, p. 225), requer que o indivíduo compreenda que é parte de um todo, um microcosmo dentro de um macrocosmo.” Assim, torna-se relevante a integração do aluno e do professor neste mundo tecnológico, fazendo uso de uma nova visão pedagógica, mais criativa e aberta a novas experiências, ou seja, deve-se educar o aluno para viver esses novos tempos com cautela e responsabilidades.

5 RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os avanços tecnológicos acelerados desde o final do século XX em todas as áreas do conhecimento humano possibilitaram a simulação e experimentação de várias situações na tentativa de reproduzir de forma artificial tanto os processos de pensamento que acontecem no cérebro quanto a aspectos comportamentais derivados deste, motivando concepções ousadas. Diante disso, a tecnologia emerge como fator determinante para a evolução do homem e relevante para as mudanças que permeiam todas as esferas da vida humana.

Vivemos num mundo caracterizado pelo processo de globalização, que afetam e modificam nossos hábitos, modos de trabalhar e de aprender, além de introduzir novas necessidades e desafios relacionados à utilização das tecnologias, informação e comunicação. Mediante o exposto, o professor ciente de seu papel de mediador da aprendizagem, deve familiarizar-se com as TICs, especialmente os Blogs, a fim de dinamizar e modernizar suas aulas, haja vista a vivência que o aluno já tem deste universo informacional.

O uso do internet, mas precisamente dos blogs como ferramenta educacional, tem se mostrado útil e proveitoso no processo ensino-aprendizagem. Eles começam a se fazer presentes em todos os lugares e, junto às novas possibilidades de comunicação, interação e



informação através da Internet, provocam transformações cada vez mais marcantes em nosso cotidiano, pois os meios de comunicação constantemente divulgam produtos e serviços tecnológicos para facilitar o dia a dia dos educadores e educandos. Isso possibilita a integração do sujeito na sociedade e favorece a participação no mundo globalizado, possibilitando uma vida mais fácil e um aprendizado mais rápido, pois vivemos na era da informação e, consequentemente, na sociedade do conhecimento.

Dessa maneira a atual conjuntura exige que a alfabetização, como a que se desenvolve a partir da análise e reflexão que o aluno faz sobre a língua, exige um novo fazer pedagógico em relação à situação de ensino e aprendizagem, pois a atividade específica de reflexão sobre o sistema de escrita. Outrossim, novas possibilidades de aprendizagem devem basicamente se construir em contextos de uso dos conhecimentos que os alunos possuem, de análise das proporções da escrita, de comparação de suas hipóteses com a dos colegas e com a escrita convencional, de resposta a desafios, de resolução de problemas, e isso poder ser feito a partir da inclusão das tecnologias nas aulas de alfabetização.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e Formando Leitores**. Instituto Ayrton Senna, 2007/2008. São Paulo: Autentica, 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio, **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1997.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. 14^a edição – São Paulo – Cortez, 2001.
- _____. **Reflexões sobre Alfabetização**, 24^a ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FOUCAUBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, 28^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Phillipe et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: TIBEROSKI, Ana. **A compreensão do sistema de escrita**: 1ª Ed. Barcelona, 1981.

VEIGA, I. P.A (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível?** Campinas, SP: Papirus, 2000.



A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

SILVA, Maria do Socorro – UEPB
ALEXANDRE, Scharllet Rayane de Alencar-UEPB
LEITE, Laysa da Silva – UEPB
MEDEIROS, Thayná Priscila de - UEPB
MELO, Kaulay Marly de Figueiredo – UEPB
OLIVEIRA, Cristina do Amaral – UEPB
NETO, Orlando da Silva - UEPB
TRIGUEIRO, Hyoucoama Rodrigues – UEPB
VIEIRA, Tiago Soares- UEPB
Preceptora: MARTINS, Calline dos Santos
Orientadora: NUNES, Marta Lúcia

INTRODUÇÃO

Tendo em vista os desafios atuais na formação docente e a preparação dos licenciandos para o mercado de trabalho em uma sociedade complexa, o Programa Residência Pedagógica (PRP), subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura e a imersão do discente em escolas de educação básica.

É sabido que, o Estágio Curricular Supervisionado é importante na formação de professores, esse processo em que liga a teoria e prática é o suporte para o discente como forma de aprendizado e experiência, como também o seu primeiro contato com a sala de aula e a realidade dentro das instituições de ensino.

O presente estudo objetiva-se mostrar a importância do Programa Residência Pedagógica no estágio e na formação docente, como também descrever o estágio supervisionado e relatar as contribuições do programa. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica fundamentada em Alarcão (2011); Felícia & Oliveira (2008); Ludke & Scott (2018) e Pimenta & Almeida (2014) que tratam do estágio e da formação docente.

2 OBJETIVOS



2.1 Objetivo Geral

- Apresentar a importância do Programa Residência Pedagógica no estágio e na formação docente.

2.2 Objetivos Específicos

- Descrever o estágio supervisionado;
- Discutir as contribuições do programa na formação docente.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho tem como base a pesquisa bibliográfica buscando mostrar a importância do PRP (Programa Residência Pedagógica) no estágio e na formação docente, pretende-se discorrer sobre a necessidade da imersão do discente junto ao programa, numa integração entre os cursos de licenciatura e das escolas de educação básica, como também a importância da prática dos estagiários em salas de aulas, visto que, proporciona à relação entre a teoria até então aprendida na formação e a prática desenvolvida dentro do programa e as contribuições do estágio financiado pela CAPES.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de discorrer sobre a importância do programa Residência Pedagógica, faz necessário descrever sobre o estágio supervisionado que é a prática de aprendizado em que o discente tem o seu primeiro contato com a profissão docente, uma vez que, o estagiário enfrentará a realidade, usará as teorias que aprendeu ao longo do curso, colocando em prática o ensino e a aprendizagem, lidando assim com as habilidades que aprendeu na licenciatura. Assim, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

Percebe-se que esse é o primeiro passo que é dado pelo aluno para o contato com a sala, que se inicia com observações e depois lecionar. Nesse sentido, o PRP (Programa Residência Pedagógica) vem contribuindo para aprimorar a formação dos graduandos, dando a oportunidade para que se possa desenvolver projetos, a fim de fortalecer o



crescimento do profissional no que tange esse primeiro contato, a integração na sua vida profissional de conhecer o meio em que atuará, “o professor se integra numa comunidade profissional, acrescenta uma nova dimensão chamada conhecimento do seu profissional” (ALARCÃO, 2011, p. 69).

A imersão do discente em escolas de educação básica por meio da residência pedagógica funciona como um fortalecimento do estágio curricular, em que se amplia e ao mesmo tempo concretiza a relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas, contribuindo para a formação docente e um apoio ao estágio. Desta forma, “é preciso buscar um equilíbrio entre as duas articulações, o que esperamos seja feito pela pesquisa, aproximada os trabalhos dos professores da universidade e da escola em mútua iluminação” (LUDKE & SCOTT, 2018, p.122).

Assim, o programa RP é de suma importância, pois possibilita que o residente possa ser o mediador de aulas em um período que contribuirá para sua formação, podendo ele dentro do mesmo, segundo Felício & Oliveira (2008) articular sua prática e teoria, ministrar aulas mantendo relação com a escola e o desenvolvimento do aluno através. A partir dessa dimensão prática nos cursos de formação de professores, entendemos que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores.

Ao mesmo tempo em que se fala de formação de professores, pode se dizer que o residência pedagógica contribuirá no aprendizado dos alunos, na formação de leitores críticos, como também na adequação dos currículos e nas propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores para a educação básica.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao mostrar a importância do Programa Residência Pedagógica no estágio e na formação docente, percebe-se que esse momento para o licenciando traz um leque de possibilidades em relação ao ensino e aprendizagem e as vivências em sala de aula. Nessa junção em que PRP (Programa Residência Pedagógica) proporciona um aperfeiçoamento do estágio, o contato com novos conhecimentos, encontros de formação e orientação mais próxima nessa relação de teoria e prática numa construção de habilidades e competências. Dessa



forma, as contribuições são imensas para quem faz parte do mesmo, desde os residentes como para as escolas dos estados e municípios que recebem o programa.

Nesse sentido, o PRP (Programa Residência Pedagógica) possibilita que a imersão do aluno aconteça de várias maneiras, nota-se que ele não só permite que o aluno ministre as aulas, mas que sua participação seja efetiva no desenvolvimento de planos de aulas na construção de currículo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isso em contatos com outros professores, participação em reuniões pedagógicas, conselho de classe e todo cotidiano escolar.

6 CONCLUSÃO

Portanto, o programa residência pedagógica vem buscando o aprimoramento do estágio e da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os discentes aprendem na universidade e o que eles conhecem na prática da residência, considerando que um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é o estágio, o programa proporciona aos licenciados oportunidades para que possam desenvolver a capacidade de relacionar no campo de estágio a teoria e prática docente.

Nesse sentido, o residência pedagógica na atual proposta representa uma reforma na política de formação, sendo de grande valia na formação docente, capaz de mostrar caminhos possíveis para formar um profissional qualificado, dotado de conhecimentos, competências e habilidades necessárias para atuar em sala de aula, ou seja, um docente apto a exercer a docência com responsabilidade e qualidade.

7 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**, 8.ed. São Paulo: Cortez 2011.
- ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos & OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Educar; Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 215-232, 2008.
- LÜDKE, Menga & SCOTT, David. **O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra**. Educ. Soc., Campinas, v.39, n°. 142, p.. 109-125, jan.-mar., 2018.



A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E SOCIAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PRESSUPOSTOS E IMPACTOS NA DINÂMICA ESCOLAR.

ERIVALDO MONTEIRO DA SILVA

Graduado em Pedagogia. (FAK)

Especialista em Educação Especial AEE. (FIP)

INTRODUÇÃO

A educação emocional é fator preponderante para formar um sujeito equilibrado e capaz de lidar com os reveses que a vida traz para todos. Deste modo, em uma sociedade informatizada, a escola se caracteriza, ainda, como o espaço de múltiplas possibilidades de contato humano real, de construção de saberes e de liberdade. Nesse sentido, a escola se desenha como o lugar de união entre as pessoas, de conexão interpessoal que considera a razão e a emoção e, sobretudo, os sentimentos individuais e coletivos dos sujeitos.

O educador emocional e social consiste em ser mais do que o responsável pelo desenvolvimento dos componentes curriculares ditos “formais”, mas para, além disso, precisa ser aquele que vai construir espaços de inclusão, de justiça, de liberdade e afetividade entre os sujeitos da escola.

Assim sendo, o educador tem distas funções em uma sala de aula: mediar o conhecimento, dar autonomia para que a aprendizagem aconteça de fato e formar laços afetivos com os sujeitos, este último também muito importante para a vida do aluno, haja vista que os laços emocionais são pontes relevantes para a motivação e a transformação dos sujeitos.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Analisar a capacidade emocional dos educandos como processo facilitador para a formação inter/pessoal e a inserção de práticas que estimulem o ato de aprender.



2.2 Objetivos Específicos

- Perceber o papel que o educador emocional desempenha dentro da sala de aula.
- Criar instrumentos que levem os educandos a lidar com as emoções dentro da sala de aula.
- Refletir sobre a aprendizagem emocional que capacita os educandos para a aprendizagem.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Estudo, Enfoque e Níveis de Pesquisa

No que diz respeito à metodologia utilizada, caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica com caráter descritivo, tendo em vista que se propôs a fazer um levantamento da literatura sobre a realidade vivenciada pelos professores no tocante a educação emocional.

3.2 Métodos e Técnicas de Pesquisa

Esta foi uma pesquisa de revisão bibliográfica, utilizando o método indutivo.

3.3 Procedimentos da Pesquisa

A presente pesquisa foi embasada através de teses e dissertações, livros que versam sobre o tema, em autores como Araújo (2013), Morin (2015), outros que se foram relevantes para o estudo em curso, além de conversa informais e observação nas escolas e na sala de aula da educação básica.



4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Educação Emocional e Social: Educar para a Vida

Promover a Educação Emocional e Social no âmbito escolar é educar para a vida. Portanto, os profissionais do magistério precisam desenvolver competências para que consigam levar às salas de aula abordagens que favoreçam o contexto de convivência sócio emocional dos estudantes e de si próprios.

Com essa visão, apoiamo-nos em diversos autores para desenvolver um estudo aprofundado e subsidiar para justificar a importância da formação de professores na área da Educação Emocional e Social, bem como apontar seus impactos na dinâmica escolar como um todo. Com destaque especial no pensamento do filósofo francês Edgar Morin, em seu livro *Ensinar a Viver: Manifesto para mudar a educação*, que defende a necessidade urgente de uma reforma na educação e propõe a habilidade do docente em lidar com a formação emocional e social. Desta forma, o filósofo sugere que os professores sejam:

[...] mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandirem seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a conhecerem as complexidades humanas, históricas, sociais, planetárias, mais aptos a conhecerem seus erros e ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais aptos a se compreenderem uns com os outros, mais aptos a enfrentarem as incertezas, mais aptos para a aventura da vida. (MORIN, 2015, p. 68)

A crise do ensino é inseparável da crise da cultura pedagógica. Essa crise está alicerçada na dissociação entre os componentes científicos e os das humanidades dentro do dia a dia escolar. Na educação básica há uma forte pressão para que se privilegie os componentes científicos, considerando a área de humanidades algo de menor interesse e relegando, especificamente no Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia ao patamar de mera superfluidade. Conforme afirma Morin (2015, p. 61) “O imperialismo dos conteúdos calculadores avança, em detrimento dos conhecimentos reflexivos e qualitativos”.

Dessa forma, trata-se da deficiência do conhecimento, na qual as crises da educação e da formação de educadores estão imersas. Para minimizar essa crise faz-se necessário capacitar os educadores nos cursos de formação de professores como a pedagogia, no sentido de que possam praticar e ensinar aos seus educandos por meio de uma educação dialógica e



ética, a partir do cultivo de virtudes específicas por suas mensagens, por sua incumbência enquanto educador e pelo bem-estar da sociedade como um todo. Conformes as concepções de Morin (2015), é no cerne da crise da educação que residem as deficiências no ensino do viver, pois, e exatamente por este fator:

[...] a regeneração da educação depende da regeneração da compreensão, que depende da regeneração das relações humanas, que por sua vez, dependem da reforma da educação. Todas as reformas são interdependentes”. (MORIN, 2015, p. 182-183).

Desse modo, o paradigma da complexidade da Educação Emocional e Social na sala de aula, que leva ao bem pensar e à ampliação da compreensão, prioriza contribuir com o novo olhar para a construção da cidadania dos educandos a partir da atuação docente, considerando não somente a perspectiva culturalmente construída de educação formal, mas também a participação consciente destes indivíduos na sociedade.

Diante do exposto, esta pesquisa assume dada relevância por se tratar de um olhar mais pontual sobre um tema pouco explorado, na medida em que procurará trazer à tona a abordagem da temática na formação acadêmica sobre a Educação Emocional e Social no currículo informal escolar.

Portanto, essa pesquisa se justifica na medida em que busca iniciar reflexões fundamentadas em teorias e metodologias de apoio, entre as quais se dá a interface entre Educação Emocional e Social e as políticas públicas educacionais, fomentando as discussões sobre “as lacunas” deixadas nos cursos de formação de professores; bem como promover um diálogo entre a Academia e a Escola, diminuindo a distância entre ambas. Dessa forma, esta pesquisa poderá resultar num momento futuro em ações de planejamento de Políticas Públicas Educacionais mais eficazes, relacionadas à implementação da Educação Emocional e Social nas escolas brasileiras.

5 RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Discutimos no decorrer desta pesquisa acerca da relevância da Educação Emocional e Social, de forma a proporcionar uma familiarização com os principais cuidados a serem observados na Educação Emocional e Social no currículo das escolas brasileiras. Para satisfazer o objetivo, optou-se por uma descrição sequencial da conceituação e documentação



inerentes a composição de uma educação desta natureza. O resultado obtido satisfaz os requisitos de objetividade e pequena dimensão que se pretendia alcançar. Ainda sim, constituirá-se um auxiliar útil, de referência frequente para que o leitor pretenda construir a sua competência na interação com o tema proposto.

Faz-se notar, todavia, que ninguém pode considerar que com a metodologia das emoções implantadas nas salas de aula das escolas brasileiras, esta possa ser cumprida em sua plenitude, como se pode perceber, a questão não é tão simples assim. Os desafios, os limites e as possibilidades de se trabalhar uma educação para as emoções nas escolas brasileiras, revelam ainda um longo caminho a se percorrer. Como já era de se esperar, não é fácil mudar toda uma lógica de ensino assim, de repente. A prova disso é que, mesmo após um vasto acervo bibliográfico e muitas pesquisas sobre o tema, o que existe são ações pontuais, resultados do esforço individual e da boa vontade de alguns professores, mas ainda não existe uma política pública aplicada de fato.

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. Para tanto, é necessário a promoção do diálogo, do respeito às subjetividades dos estudantes, o reconhecimento das diferenças emocionais de cada um(a) na sala de aula e a possibilidade de se falar sobre as emoções humanas sem medo, receio ou preconceitos.

Portanto, diante dos aspectos aqui elencados, espera-se que as instituições de ensino se desempenhem a contento no seu papel de educar e se constituam de um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma formação emocional de jovens e estudantes da educação básica. Assim sendo, a escola tem um papel preponderante para a eliminação das desestruturações pessoais e subjetivas das pessoas, para emancipação da consciência emocional, mesmo a partir da mais tenra idade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, João Roberto de. **Educação emocional e social, Um diálogo entre Arte, Violência e Paz**. Ribeirão Preto, SP: Editora Inteligência Relacional, 2013.

_____. **Ensinar a Paz: ensaio sobre a educação emocional e social**. Ribeirão Preto, SP: Editora Inteligência Relacional, 2013.



_____. **Educação para a vida: educação emocional e social, cultura de paz.** Ribeirão Preto, SP: Editora Inteligência Relacional, 2016.

_____. **Competências de vida e bem-estar e os sete saberes de Edgar Morin.** Ribeirão Preto, SP: Editora Inteligência Relacional, 2016.

BISQUERRA, Rafael. **Psicopedagogía de las emociones.** Madrid: Síntesis, 2009.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional.** Brasília: UNESCO, Livro Editor, 2009.

DELORS, Jacques et al. Da coesão social à participação democrática. In: **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** – São Paulo: Cortez, Brasília; Unesco, MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a uma educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ensinar a viver – Manifesto para mudar a educação.** – Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

Educação Emocional e social. Disponível em:

<<https://www.inteligenciarelacional.com.br/educacao-emocional-e-social>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2018.



ENSINO INCLUSIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O ALUNO COM VISÃO MONOCULAR E SUA INSERÇÃO NA SALA DE AULA REGULAR

SILVA, Maria do Socorro – UEPB¹⁰⁵

CAVALCANTI, Vera Cléia A. S. – IFPB¹⁰⁶

SOUSA, Cleide Alves de – IFPB¹⁰⁷

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa não trata somente da língua que se fala, mas de todo e qualquer processo de comunicação. Um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa na educação básica é a apropriação da norma culta da língua, para que se apreendam as regras do falar e do escrever de acordo com tal norma e a diversidade de gêneros que compõem a comunicação.

A comunicação é relevante para o ensino inclusivo para que haja um aprendizado eficaz e de qualidade, tanto para pessoas com deficiência quanto para os demais. Assim o professor, como mediador, encontra no ensino barreiras nas quais será necessário o uso de mecanismo que atenda a demanda de se trabalhar visando à inclusão escolar. Diante dessas dificuldades apresentadas questiona-se como se dá as aulas de Língua Portuguesa para alunos com visão monocular? Como são vencidas as barreiras da deficiência?

O presente estudo objetiva refletir sobre a inserção de alunos com visão monocular em sala de aula regular no ensino da Língua Portuguesa. Elenca-se como objetivos específicos identificar a metodologia utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, assim como acompanhar o desenvolvimento do aluno com visão monocular.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de campo, qualitativa e descritiva desenvolvido em uma sala de aula do primeiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio, acompanhando a professora de Língua Portuguesa e Literatura I e um aluno com visão monocular.

¹⁰⁵ Graduanda em Letras, Residente do Programa Residência Pedagógica - UEPB

¹⁰⁶ Pedagoga, Mestranda em Ensino na Educação Profissional e Tecnológica

¹⁰⁷ Bibliotecária, Especialista em Unidade de Informação



Fundamentada em Freire (2002) e Alarcão (2011), que discorrem sobre o ensino-aprendizagem e formação docente, e abordam a importância de ter professores reflexivos para construção de escolas reflexivas; Mantoan (2003) e Souza (2015), que abordam sobre educação inclusiva.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Refletir sobre a inserção de alunos com visão monocular em sala de aula regular no ensino da Língua Portuguesa.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a metodologia utilizada nas aulas de Língua Portuguesa;
- Acompanhar o desenvolvimento do aluno com visão monocular.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como base a pesquisa bibliográfica buscando compreender a questão do ensino inclusivo e do ensino da Língua Portuguesa. Caracteriza-se também como pesquisa de campo, que consiste na observação dos fenômenos e dos fatos no lugar onde os mesmos ocorrem ou ocorreram e como uma pesquisa do tipo descritiva e de cunho qualitativa.

Esse estudo foi desenvolvido em uma sala de aula do primeiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio, acompanhando a professora de Língua Portuguesa e Literatura I, doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva na UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em uma escola da rede pública federal de ensino técnico integrado ao médio na cidade de Catolé do Rocha – PB. Esta sala de aula foi escolhida porque nela há um aluno que possui visão monocular, que foi observado durante a pesquisa.



4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de discorrer sobre educação inclusiva na prática do ensino da Língua Portuguesa, necessário se faz refletir sobre o que vem a ser inclusão escolar, inclusão essa que está amparada pela Lei 13.146 que trata da inclusão das pessoas com deficiência na rede de ensino regular. Mantoan (2003, p.16) diz que inclusão escolar é “a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”.

Mas o que seria uma escola inclusiva? Para muitos a escola inclusiva é aquela que recebe o aluno com necessidade especial em uma sala de ensino regular, no entanto somente isso está muito longe do que realmente deve ser uma escola inclusiva, pois a inclusão não só depende do espaço, mas, também, como o aluno será tratado e acolhido pela escola no geral e de acordo com Mantoan (2003):

A escola real, ou seja, aquela que não queremos encarar coloca-nos, entre muitas outras, estas questões de base, que insisto em apontar: muda a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado para todas as crianças ou ensino especial para algumas? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar? (MANTOAN, 2003), p. 32)

É perceptível diante dessas palavras que há uma distância de ter uma escola da forma que se deseja em que necessita que o aluno tenha a liberdade de estar e sentir-se bem no ambiente escolar, sabendo que esse é um papel de toda a equipe escolar, desde o pedagógico ao porteiro que recepciona o aluno.

Sobre o ponto de vista que é a deficiência da visão monocular, que conceitua o portador como aquele que apresenta em um dos olhos acuidade visual menor ou igual a 0,1, sem possibilidade de melhora, entende-se que o aluno necessita de uma atenção maior para que assim não seja impossibilitado de adquirir conhecimento e obter resultados iguais aos demais. Para que ocorra esse ensino-aprendizagem de modo eficaz tem que haver a interação entre aluno e professor. Freire defende que:

[...] Inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência da sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no



movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2002, p. 64)

Assim, o professor enquanto educador deve ter como finalidade buscar um ambiente em que não se tenha exclusão de ninguém, mas sim trabalhar em uma perspectiva de entender o aluno e passar sua mensagem, ele é o regente da sala de aula, pois estamos em um mundo em que os docentes devem sempre refletir sobre a forma de ministrar aula. E com o aluno com deficiência deve haver um cuidado maior a fim de fazer com que esse aluno aprenda e note que sua deficiência não é empecilho para o aprendizado, por isso faz-se necessário que os professores sejam reflexivos diante de casos que estão se tornando comuns nas escolas, como afirma Alarcão (2011, p.44) que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade do pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Ao mesmo tempo em que se fala de professores, pode-se dizer que a escola deve estar aberta para as mudanças, para receber o aluno especial no intuito de fazer com que ele sinta que faz parte do ambiente e é capaz de contribuir para o crescimento da escola.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao observar a turma, percebeu-se que o aluno é tímido, fica distante dos outros colegas, pouco fala, porém, mantém sua atenção na aula. Nas aulas observadas percebeu-se que no momento de uma leitura há uma ansiedade por parte do aluno com visão monocular, suas pernas balançavam muito a espera da sua vez de ler. Chegada a hora ele começa a ler timidamente com um pouco de dificuldade e com o texto mais próximo do seu rosto, demonstrando que havia dificuldade na identificação das palavras.

Conversando com a professora questiona-se por que tal comportamento, a mesma afirma que está aprendendo a trabalhar com o aluno, apesar dessa limitação, procura sempre estar em contato com ele, e observa como ele reage ao ensino que lhe é proporcionado, já em relação ao seu desempenho, diz que ele necessita de atenção e um acompanhamento do setor pedagógico da escola, ela ainda complementa que sempre elabora estratégias na busca da interação do aluno com a turma.



Uma estratégia que poderia auxiliar mais o aluno nos momentos de leitura em voz alta seria aumentar o tamanho da fonte do texto trabalhado para esse aluno em questão.

Também o aluno foi questionado sobre como é o acolhimento e o tratamento do mesmo na escola. Ele fala que é muito bem tratado pela escola de modo geral, porém no que trata do ensino, relata que possui dificuldades no aprendizado, que devido a sua deficiência, a leitura torna-se um pouco incômoda. No entanto acredita que seu rendimento não está bom por conta da visão somente, mas também da construção de outros anos em que o professor não tinha uma atenção às dificuldades que o mesmo possui, e que hoje há professores que mostram uma atenção maior, referindo se a professora de Língua Portuguesa.

6 CONCLUSÃO

Ao analisar o ensino inclusivo da Língua Portuguesa: o aluno com visão monocular e sua inserção na sala de aula regular, percebe-se que o docente de língua portuguesa tem algumas dificuldades com a questão da necessidade que o aluno possui, mas que tenta sempre estar em contato com o mesmo na sala de aula e que dentro da escola ele é tratado igualmente, pois ele é um aluno com suas limitações, e o papel do professor e da escola é fazer com que ele sintam-se bem e tenha um aprendizado constante.

Desse modo a pesquisa sustenta que ainda não é possível afirmar que tem uma escola inclusiva, mas que há muito a avançar, que os professores, e a escola no geral, não estão preparados de incluir o aluno como se deve e o que é exigido por lei. Isso não depende somente da escola, mas de cada um.

7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**, 8.ed. São Paulo: Cortez 2011.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 16 de maio de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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



A ATUAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA TEREZINHA GARCIA PEREIRA, EM BREJO DO CRUZ / PB

OLIVEIRA, Ana Beatriz Batista de
OLIVEIRA, Adriana Leite Torres de
TAVARES, Edinete Braga
SANTOS, Fernanda Garcia dos
SANTOS, Jackson Cardoso dos
ELIAS, Marta Danielly Jales
SANTOS, Sabrina Thayse Andrade dos¹⁰⁸

Preceptora: SOUSA, Sandra Soares Dutra de²
Orientadora: NUNES, Marta Lúcia³

RESUMO: O Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pelo Governo Federal possibilita aos alunos graduandos a oportunidade de colocarem em prática a teoria vista no ambiente universitário. Com isso, os alunos obtêm uma experiência eficaz além do estágio já proporcionado pela grade curricular. Desse modo, os graduandos têm a oportunidade de atuarem nas escolas públicas estaduais e municipais com o acompanhamento da orientadora e preceptora do programa, que consistem em acompanhá-los desde um período de formação em preparação à prática na sala de aula ao acompanhamento semanal através dos planejamentos pedagógicos tidos semanalmente na escola campo. O presente trabalho observou o ponto de vista dos teóricos: Felícia & Oliveira (2008).

INTRODUÇÃO

A preocupação de preparar profissionais que estejam hábitos a atuarem no ensino básico e médio vem sendo discutido pelas universidades e políticas públicas do país, com isso, o Programa Residência Pedagógica apresenta essa proposta interessante aos alunos que estão cursando uma graduação, de modo que passam a conhecer a teoria estudada e a realidade da sala de aula, uma vez que, o estágio é um curto período de tempo para o aluno. O residência permite ao graduando a abertura de conhecer e participar das atividades nas quais os professores titulares participam desde a intervenção em sala de aula ao planejamento pedagógico que se faz importante para a prática do professor em sala.

¹⁰⁸ Bolsistas do Programa Residência Pedagógica pela CAPES, com atuação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha Garcia Pereira e alunos da Universidade Estadual da Paraíba.

² Preceptora e Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha Garcia Pereira responsável pelos residentes na escola.

³ Orientadora e Professora na Universidade Estadual da Paraíba responsável pelos alunos na IES.



Desse modo, as etapas do Programa Residência Pedagógica (PRP) iniciaram-se com a parte teórica de formação para os alunos que iriam atuar em sala de aula, e também com uma etapa de observação ao ambiente escolar, para depois iniciarem as intervenções em sala de aula. Assim durante todos os meses acontecem os encontros com a professora orientadora, residentes e preceptoras que participam do programa. Além disso, os residentes são orientados a participar de eventos educacionais com publicações de trabalho, com o intuito de melhorarem a sua formação acadêmica e experiência no campo educacional.

OBJETIVOS

Geral: Propiciar ao estudante graduando o aperfeiçoamento e experiência profissional.

Específicos:

- Possibilitar ao graduando o conhecimento prático da licenciatura;
- Participar de formações continuadas e eventos educacionais;
- Conhecer as divergências entre teoria e prática na sala de aula.

METODOLOGIA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) deu-se início com a etapa de formação em preparação para a atuação dos residentes na escola, realizada na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) campus IV de Catolé do Rocha, por consequente os residentes participaram da segunda etapa que consistiu em observar todos os ambientes, aulas e planejamentos pedagógicos da escola campo e, por último, estão acontecendo às intervenções em sala de aula, em duplas, nas quais os alunos deverão ministrar 100h aulas de Língua Portuguesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho visa mostrar a importância do aperfeiçoamento e experiência do graduando quanto futuro profissional licenciado, considerando a importância do estágio supervisionado. A partir dessa perspectiva, o residência é um programa de grande relevância uma



vez que mantém o residente em contato direto com as teorias educacionais e com a prática docente. Sobre esse aspecto Felício & Oliveira lembram que:

[...] como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. (FELÍCIO & OLIVEIRA, 2008, p. 221).

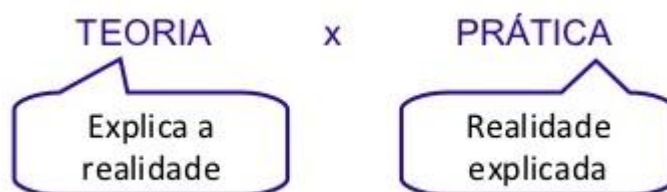
Com isso, os autores mostram a importância que tem a relação da teoria x prática, reconhecendo que é de suma importância o estágio, pois possibilita ao aluno aprender e conhecer as divergências tidas na teoria com a prática, visando à realidade encontrada no ambiente da sala de aula.

Uma vez que, se faz necessário na formação do profissional às aulas teóricas, a experiência na prática torna-se essencial para a construção e desenvolvimento do futuro docente. Sabendo disso, a Residência Pedagógica possibilita ao graduando essa oportunidade de maneira mais intensiva no contato com a realidade prática.

Desta forma, o graduando deve refletir sobre o seu estágio, pois não basta somente cumprir a tabela ou participar de um programa que possibilite conhecer a prática da licenciatura, mas

[...] É necessário, depois, que as atividades realizadas pelos alunos sejam consideradas dentro de um espaço/tempo, no currículo do curso de formação, privilegiado para a análise crítica e o diálogo, na tentativa de integrar a realidade profissional com os elementos estudados no curso. (FELÍCIO & OLIVEIRA, p.222, 2008)

Pois, se assim não acontecer, não haverá uma reflexão e análise sobre a teoria e prática, uma vez que, o objetivo do estágio supervisionado e da Residência Pedagógica é oferecer ao aluno a experiência e o aperfeiçoamento do futuro profissional. Dito isto, entendemos que teoria e prática podem ser explicada a partir da seguinte compreensão:



Nesse sentido, faz-se necessário para a formação o conhecimento da teoria e da prática para tornar-se um docente apto a lidar com as situações encontradas na carreira profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades propostas pelo Programa Residência Pedagógica buscam preparar os graduandos para sua atuação na sala de aula, a partir do conhecimento teórico e experiência prática na escola campo, e, ao mesmo tempo, os residentes almejam contribuir para o desenvolvimento do programa nas escolas públicas através da teoria oferecida na universidade. Entretanto, através das experiências, os residentes também são levados a reflexão dos desafios da prática docente, das dificuldades e lacunas trazidas pelos alunos.

Tendo em vista que o Programa ajuda não só aos residentes que estão em preparação para a vida profissional, mas como também a própria instituição que o recebe, pois, os residentes ajudarão aos alunos no desenvolvimento de habilidades desenvolvidas a partir das aulas de língua portuguesa.

Portanto, almejamos aprender e contribuir para o desenvolvimento especificadamente da Escola Terezinha Garcia Pereira, de maneira que, buscamos refletir a teoria através da prática. Ou seja, é através do programa que se tem uma experiência adequada e sabemos ao certo as maneiras de iniciar a vida profissional docente.

CONCLUSÃO

O presente trabalho visa mostrar a relevância do programa Residência Pedagógica para os futuros profissionais que estarão atuando no ensino básico das escolas públicas, em meio a tantas divergências encontradas na prática, como também, mostrar que além da importância que tem o estágio supervisionado para o graduando em seus primeiros contatos com a sala de aula, a Residência colabora para uma experiência mais eficaz para o processo de formação.

Sabendo disso, faz-se necessário o oferecimento por parte das políticas educacionais desses programas para o aperfeiçoamento dos graduandos, dando-lhes a oportunidade de



desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, para que haja um equilíbrio entre teoria e prática.

Por isso, este trabalho almeja mostrar a importância de inserir o Programa nas escolas de ensino básico para todos os alunos que estão cursando uma licenciatura, visando a qualificação e experiência de forma intensiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos & OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Revista Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2008. n. 32, p. 215-232



SEMEANDO VALORES ATRAVÉS DA LEITURA

SOUSA, Francisca Julia Mendes de¹⁰⁹
Faculdade Integrada de Patos (FIP)

LIMA, Erica Soraia Maia de¹¹⁰
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

TRAVASSOS, Glaucia Glenia de Lima²
Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes (CMTPN)

LIMA, Valquiria Alves de Aguiar²
Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes (CMTPN)

SANTOS, Amauri Dantas dos²
Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes (CMTPN)

PRAXEDES, Marta Celi Nunes de Medeiros¹¹¹
Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes (CMTPN)

INTRODUÇÃO

Diferentes habilidades surgem por meio da leitura, entre elas a linguagem, que muito contribui para o processo de interação, além de incentivar a criatividade, como também auxiliar numa infinidade de objetivos, que podem ser conquistados através dela. Ler, contar e ouvir histórias são atividades pelas quais a criança pode conhecer diferentes formas de falar, viver, pensar e agir, além de um universo de valores, costumes e comportamentos.

Na educação infantil, a linguagem é a habilidade que as crianças mais desenvolvem, e a interlocução com o adulto auxilia esse processo, principalmente por meio da literatura. Neste sentido, ter acesso à leitura alimenta a imaginação e desperta o prazer e o gosto pelo ato de ler.

Ouvindo diariamente histórias a criança fará comparações, descobertas e vai compreendendo o mundo em que está inserida. Mesmo que não conheça a escrita deve ter contato com livros e no decorrer da sua vida irá adquirir o hábito da leitura, pois as imagens fazem com que as crianças que não leem, tenham contato com o livro e com o mundo da leitura.

¹⁰⁹ Autora

¹¹⁰ Coautor (a)

¹¹¹ Orientadora



Nessa fase a criança recebe uma bagagem de conhecimento que a levará para a vida e a creche é a porta de entrada. Nesse ambiente de convivência comunitária a criança está propensa a problemas e conflitos, visto que cada uma traz consigo uma bagagem sociocultural que interfere no processo de construção da sua identidade. Os valores humanos são a base para essa construção, e é na relação com o outro que se tornam relevantes.

Pensando que a aprendizagem está diretamente envolvida com a leitura e que esta é um instrumento ideal no processo educativo, buscamos através dela e do que ela pode proporcionar, instigar o gosto e o prazer pela leitura, como também reavivar a importância dos valores humanos para a convivência em grupo. Assim, procuramos elaborar um projeto de trabalho interdisciplinar que possa atender ao objetivo maior que é contribuir para a formação de uma sociedade mais justa.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Proporcionar o contato das crianças com a literatura infantil através do ouvir, recontar e dramatizar histórias, visando desenvolver os valores humanos, a imaginação, o gosto pela leitura bem como o processo cognitivo, social e emocional das mesmas.

2.2 Objetivos Específicos

- Incentivar a leitura e o contato com os livros desde cedo, tornando a leitura um ato prazeroso;
- Estimular a interação com as histórias, relacionando-as com os valores humanos, como amor, paz, afeto, solidariedade, generosidade, fé, partilha, amizade, união e respeito;
- Desenvolver a percepção da existência de valores em ações realizáveis no dia a dia e exercitá-las na vida escolar, na família e na comunidade;
- Possibilitar a integração dos pais com os filhos através da “SACOLA DOS VALORES”, para que a leitura se torne um hábito familiar.

3 METODOLOGIA

A referida pesquisa teve como base uma metodologia de análise de campo com enfoque qualitativo, de maneira que foi construído um percurso metodológico no qual ocorreu a coleta de dados na Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes a qual está localizada na



Rua Irmã Justitia Karstener, S/N, no bairro do Tancredo Neves, na cidade de Catolé do Rocha – PB. O universo pesquisado contava com 45 funcionários, dos quais onze são professores, além de contar no ano de 2018 com cerca de 180 alunos distribuídos em oito turmas.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todos os indivíduos trazem consigo para a escola uma bagagem referente à leitura, visto que desde pequenos começamos a ler tudo o que está em nossa volta, de forma que nosso subconsciente passa a ler características de determinados objetos, pessoas, lugares, etc. Por meio dessa leitura aprendemos a armazenar informações que auxiliam na nossa formação leitora, ação que pode ser nomeada como leitura visual. Em relação a esse tipo de interpretação podemos destacar que o mesmo pode sofrer diversas inferências, visto que o contexto, o emocional, dentre outros elementos, interferem na nossa interpretação. Tal afirmação fica clara no seguinte trecho de Pillar:

O observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenadas do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque, o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento. (PILLAR, 2006, p. 13)

De acordo com a representação da autora podemos compreender que o indivíduo pode chegar a diversas interpretações de um mesmo texto (imagem), de forma que o sujeito que ler pode trazer para sua interpretação marcas de sua vivência. Sendo assim, podemos dizer que a imaginação pode e faz parte dessa leitura, pois ao lermos uma imagem podemos ir além de tudo o que está dito na tela, no objeto, no retrato, na pessoa. Dessa forma, nossa imaginação permite ir além do óbvio, permite enxergar o que nosso olhar não vê de imediato, possibilitando a interpretarmos um objeto de diversos ângulos, pois:

Ao ler estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos (PILLAR, 2006, p. 12).

Dessa maneira, podemos compreender que a criança ao adentrar no contexto escolar desde muito cedo inicia um processo de formação leitora e por consequente torna-se um indivíduo capaz de interpretar o que lhe está sendo exposto, seja oralmente ou por meio de



outras possibilidades de transmissão de conteúdo literário. Dito isto, o pequeno sujeito que começa a ser formado recebe diversos estímulos do meio que lhe cerca, sendo assim quanto mais estímulos positivos o mesmo receber direcionados à leitura e sua formação social, melhor será sua base para construção da sua identidade enquanto ser pensante e crítico. Colocamos aqui a criança enquanto sujeito crítico, pois a mesma é capaz de compreender, reproduzir e analisar as histórias que lhe são expostas, sendo assim ela desde muito cedo é um leitor ativo e participativo.

Os textos narrativos direcionados para crianças auxiliam na sua formação leitora desde o período em que ainda são bebês, pois é nesse momento em que os pais destinam momentos para lerem para seus filhos. Segundo Abramovich (1995, p.16): “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente pelo pai, mãe ou avós, que contam histórias infantis, trechos bíblicos e até mesmo histórias inventadas”. Tais textos, ainda segundo a autora, estão cheios de magia onde príncipes e princesas constroem seus castelos e lutam contra o mal ou heróis e heroínas defendem o planeta contra monstros que estão prestes a destruí-lo. A criança neste momento passa a conhecer personagens, contextos, ações, sonhos, imagens, palavras, dentre outros elementos que estão presentes na contação de histórias. Abramovich acredita que o mais importante é o criar, criar contextos em seu subconsciente onde seus personagens resolvem suas lutas, demonstrando que a imaginação torna a interpretação ainda mais fácil neste momento, onde a criança está começando a conhecer um mundo literário.

Esse primeiro contato com o universo literário se dá pelo processo de ouvir, sugere a autora. Neste caso, ouvir o outro dramatizar a narrativa, contar de forma simples e clara, mas também de maneira dramática, singela, tem que, por sua vez, trazer na tonalidade da voz as belezas escondidas em meio as letras e imagens presentes na página do livro, é demonstrar com o som se a princesa está apaixonada ou não, é trazer se o dragão destruí o mocinho apenas por meio do olhar, é demonstrar a melodia da bailarina apenas por meio da leitura fazendo com que ela dance em meio as palavras que saltam da sua boca. Para que se conte uma narrativa da forma que descrevemos é preciso conhecê-la e dramatizá-la. Em relação à contação de histórias Abramovich destaca:



Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... E tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro...Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 1995, p.18)

Podemos perceber que o momento de contar a narrativa (história) é carregado de estratégias para que a criança interaja com o que está sendo posto para ela neste novo contexto literário. Dessa forma, as modificações que o adulto utiliza para chamar a atenção da criança são estratégias que permitem o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia, da imaginação, da resolução de problemas, pois a partir do momento em que a criança começa a construir seu mundo imaginário por meio da narrativa, ela passa a modificar o seu cognitivo e tende a construir novos saberes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto começou a ser desenvolvido no mês de março e durou até o mês de outubro, mês no qual ocorre a Mostra Literária. Foi construído um processo de atuação no qual todos os dias foram repassados atividades, ações, palestras, reuniões e, por fim, a culminância do projeto. Dentre as atividades desenvolvidas podemos destacar a Leitura na Praça que teve como apresentação principal uma nova versão da história “A galinha ruiva”, apresentada pelas professoras, monitoras e cuidadoras da instituição. Tivemos o rodízio de livros dentro da instituição, além da maleta viajante e as apresentações na culminância realizada na Mostra literária.

Algumas das atividades desenvolvidas

Atividade em sala de aula, com ações que demonstrem atos de respeito, partilha, solidariedade, amor, generosidade, dentre outros valores.

Maleta viajante (buscando aproximação da família com a escola)

Atividades no parquinho com jogos que demonstre ações de disciplina e paciência

Construção dos painéis, pinturas, colagens, etc.



Apresentação de vídeos com temáticas que tragam questões referentes a valores humanos	Brincadeiras diversificadas, amarelinha, jogos de montar, etc.
Confecção de cartazes com temas que falem sobre a paz	Lanche Coletivo, “Vamos aprender a dividir”

5 CONCLUSÃO

Com o término do nosso projeto na Creche Municipal Terezinha Pereira Nunes, foi possível observar que o processo de aprendizagem da criança sofre inferências do contexto no qual a mesma está inserida, sendo assim, construir um contexto no qual os valores estão presentes é fundamental para que ocorra uma interação entre o social e o educacional, pois para que a criança desenvolva-se é necessário um ambiente de amor, afeto, alegria, solidariedade, generosidade, dentre outros valores que são de suma importância tanto no âmbito educacional quanto social. Tendo em vista esta concepção, o processo de leitura torna-se uma estratégia de ensino e aprendizagem que deve ser utilizada para buscar o desenvolvimento dos educandos, com textos diversos, rodas de conversas, dentre outras ações que a literatura é uma base para o ensino.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PILLAR, Analice Dutra(Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed., 2006.

MARTINELLI, M. **Conversando sobre educação em valores humanos**. 3 ed. São Paulo: Peirópolis, 1999.



ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE LEITURA

VASCONCELOS, Laiane Figueirêdo Nóbrega
Universidade Federal da Paraíba (PROLING)
Esp. Em neuropsicopedagogia (UNINASSAU/JP)
Laly_catole@hotmail.com

MORAIS, Nadja Maria de Menezes
Esp. Em neuropsicopedagogia (UNINASSAU/JP)
Esp. Em Educação Infantil (CINTEP)
Nadja.lah@hotmail.com

A ludicidade e alfabetização são duas palavras muito conhecidas no âmbito educacional. Atualmente, no Brasil, quando se faz a relação entre “ludicidade” e “educação”, logo pensamos na Educação Infantil como se as atividades lúdicas fossem exclusivas da primeira etapa da Educação Básica. Porém, a infância não acaba aos cinco anos, de modo que a ludicidade pode acompanhar a criança nos demais degraus da vida escolar.

Desta forma, para Magda Soares (1998) alfabetizar é tornar o sujeito capaz de ler e escrever convencionalmente, tais habilidades complexas quanto à leitura e escrita, deve estar relacionado ao ato de brincar. E, segundo Vygotsky (1991), a criança desenvolve-se, principalmente através da ludicidade. Assim, atribui-se à atividade lúdica um valor significativo na vida da criança.

Dentro dessa perspectiva, verifica-se por meio desse estudo a importância da ludicidade para as crianças com dificuldade de leitura na fase inicial da alfabetização. Uma vez que os educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental se deparam constantemente, com algumas problemáticas que permeiam o universo do ensino fundamental I, que vão desde o desafio de estimular e despertar de forma prazerosa o gosto pela leitura, como também, a busca incessante pelas ferramentas pedagógicas adequadas que auxiliem nesse processo de aquisição da leitura, visando o progresso dessas habilidades.

O desinteresse das crianças tem sido um desafio para os educadores dessa etapa da educação básica, que carregam consigo a responsabilidade de conduzir essas crianças ao domínio da leitura e da escrita. Dessa forma, tais problemáticas educacionais foram motivadores a realização da pesquisa sobre a importância da ludicidade enquanto instrumento pedagógico no processo de alfabetização.



A relevância deste estudo ocorre por entendermos que o lúdico pode ser inserido também na sala de aula como mais um recurso pedagógico, infelizmente, esses momentos lúdicos não têm acompanhado a maioria das crianças brasileiras quando as mesmas ingressam no Ensino Fundamental, afinal de contas, no entender de muitos pais e educadores agora é tempo de aprender a ler e a escrever e não de brincar. Portanto, estudar o tema é o caminho para se compreender os novos significados do “brincar” em sala de aula e avaliar a eficácia, abrangência e limitações dessa divertida prática pedagógica.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Analisar a importância do lúdico como instrumento pedagógico no processo de alfabetização de crianças com dificuldade na leitura.

Objetivos específicos

- Verificar as ferramentas lúdicas pedagógicas que auxiliam para o processo de alfabetização convencional.
- Descrever a importância da ludicidade como instrumento pedagógico no processo de alfabetização de crianças com dificuldade de leitura.
- Compreender o que vem a ser alfabetização e sua possível relação com a ludicidade e dificuldade de leitura.

METODOLOGIA

Este trabalho é de cunho bibliográfico e descritivo o que nos proporcionou um diálogo crítico com diferentes pensadores da educação, bem como teóricos da área da linguística, o que nos proporcionou refletir a partir da visão dos mesmos, sobre a importância e abrangência do tema. Para Lakatos e Marconi a pesquisa bibliográfica deve ser o ponto de partida para a construção de um trabalho científico por ser “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.157).

Para Gil (1999) a pesquisa experimental consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.



A influência positiva do lúdico nas dificuldades de leitura

A criança quando chega à alfabetização já domina, geralmente, a linguagem oral, pela qual explica o mundo à sua volta. Nessa fase da vida ela leva para a sala de aula muito de si, inclusive a consciência da necessidade de compreender o que dizem as letras que ela vê no cotidiano e muitas entram na escola confiante que escrever é tão fácil quanto falar, então, percebe que não é tão simples quanto pensavam, pois a escrita e a fala apresentam diferenças:

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da realidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipos de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados (MARCUSCHI, 2001 *apud* BEZERRA; OLIVEIRA, 2012, p.88)

Para o autor existe algumas etapas para se consolidar a leitura, a primeira delas chamada de logográfica ou pictórica ocorre por volta dos 5 e 6 anos de idade, nesta fase a criança ainda não entende a lógica da escrita, mas seu esquema visual trabalha para reconhecer.

Neste estágio que precede a leitura as crianças conseguem identificar prenome e sobrenome de forma visual. Além, da função do esquema viso espacial, a consciência fonológica tem uma função primordial para o processamento da leitura.

Desse modo, observamos que a leitura é um processo complexo e, para que se consolide é preciso que exista uma maturidade nas bases neurofuncionais que sustentam a atividade leitora. Essa habilidade referente à aquisição da leitura envolve competências que passa pelo ato de processar as informações dadas pelo conjunto de grafemas e fonemas percebidos através da visão e audição respectivamente.

É importante ressaltar que o processamento da leitura não se resume apenas a fazer a associação de letras aos sons das palavras é preciso saber interpretar os símbolos e encaixá-los de forma adequada nos diferentes contextos. Assim, o comprometimento cognitivo (os transtornos de aprendizagem) ou as (dificuldades de aprendizagens) que estão mais



relacionadas com as metodologias inadequadas no período de alfabetização, podem acarretar vários problemas para o pequeno leitor, culminando em poucas práticas de tal ato.

De acordo com Dehaene (2012) a eficiência da aprendizagem da leitura é dependente do grau de reconversão neuronal e da adequação do procedimento do ensino com a estrutura preexistente nas redes cerebrais humanas.

Entende-se assim que dificuldades de leitura estão relacionadas ao processo adequado de ensino da língua portuguesa, isso acaba culminando em sérias implicações relacionadas ao processamento da leitura, por exemplo, o comprometimento na atenção e percepção no momento de efetivação do ato de ler.

Estas afirmativas esclarecem como o processamento da leitura e escrita é um fenômeno complexo e essencial para a compreensão da informação; no tocante as crianças com queixas de dificuldades de leitura, um método inadequado poderá levá-las ao fracasso escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como o trabalho objetivou verificar o lúdico enquanto instrumento facilitador da alfabetização nas séries iniciais, a pesquisa foi desenvolvida através do levantamento bibliográfico, o qual nos resultou em informações relevantes acerca da importância de uma didática alicerçada na ludicidade.

Teixeira (1995) percebe que o jogo é um fator didático indispensável para o processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, deve ser usado pelos professores nas salas de aulas. Jogar é uma maneira divertida de desvendar os “mistérios” da língua escrita, é adentrar o mundo mágico da leitura e da escrita sem medo do novo, com confiança. Desta forma, a escola deve ofertar às crianças a oportunidade de ter o contato diariamente com diferentes tipos de textos e, também, inserir na sua prática pedagógica a contação de histórias para que os alunos possam observar e ouvir os adultos lendo e escrevendo.

CONCLUSÃO

Este estudo de cunho bibliográfico objetivou levantar informações acerca da importância do lúdico no processo de alfabetização de crianças com dificuldade de aprendizagem



na leitura. Desta forma, esta pesquisa trouxe uma contribuição significativa aos professores alfabetizadores no sentido de proporcionar aos mesmos uma reflexão sobre suas práticas educacionais.

Na visão dos estudiosos o lúdico pode ser vivenciado tanto na Educação Infantil, como nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa concepção pedagógica possibilita ao docente criar e recriar um espaço acolhedor cheio de atrativos educativos dentro da sua realidade e condições, para atender de maneira divertida seus alunos.

Nesse sentido, um dos papéis fundamentais da escola é o de estabelecer vínculo entre a ludicidade e o currículo escolar, sobretudo no ensino fundamental, momento este que as crianças estão no processo de aquisição da leitura e escrita.

Contatou-se, também, que são muitos os problemas relacionados à alfabetização, que vão desde questões como a dificuldade de aprendizagem, quanto pelas questões dos transtornos de aprendizagem, isso, é, alguns dos fatores que comprometem fortemente para o insucesso do aprendizado da leitura das crianças na fase inicial de leitura inicial.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, D. A. **O direito da brincadeira a criança**. São Paulo; Summus, 2001.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Consultoria, tradução e supervisão de L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso. 2012
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**, São Paulo: Contexto, 2016.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.
- TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.



CULTURA: conceito e pré-conceito

SILVA, Maria do Socorro – UEPB¹¹²

LIRA, Alyce Raiane Jales de – IFPB¹¹³

SOUSA, Cleide Alves de – IFPB¹¹⁴

QUEIROGA, Raniery Antunes – IFPB¹¹⁵

CAVALCANTI, Vera Cléia A. S. – IFPB¹¹⁶

INTRODUÇÃO

O preconceito é colocado por Nei Lopes (2007), em *o racismo explicado aos meus filhos*, como um julgamento prévio, um conceito mal formado segundo algo ou alguém. Hoje em dia a base teórica de conhecimento de etnias, povos e religiões se fundamenta em cultura, não se conhece um povo sem conhecer o estilo de vida daquele povo, não se conhece uma sociedade sem conhecer sua cultura. Já é século XXI e são inúmeros os que ainda praticam racismo, xenofobia e intolerância religiosa pelo desconhecimento da cultura do outro e isso dentro do espaço destinado a educação. Será a falta de discussão sobre essa temática que casos de desrespeito ao outro estão tão presentes nas escolas? O presente projeto “**Cultura: Conceito e pré-conceito**” destina-se a contemplar uma escola municipal de ensino fundamental com atividades abordando esses temas durante o período de quatro (4) meses, remontando a ideia de cultura em diversos âmbitos e ainda colocar em prática esses conceitos. Objetivando discutir a temática do preconceito com jovens de uma escola pública serão realizadas diversas atividades culturais a esse público.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Sensibilizar os estudantes e servidores para a construção de uma escola ciente do multiculturalismo e de todos os conceitos e preconceitos formados pela própria comunidade escolar.

2.2 Objetivos Específicos

- Investigar o conhecimento dos alunos sobre as temáticas abordadas;

¹¹² Graduanda em Letras, Residente do Programa Residência Pedagógica - UEPB

¹¹³ Estudante do curso técnico em Edificações integrado ao médio

¹¹⁴ Bibliotecária, Especialista em Unidade de Informação

¹¹⁵ Licenciado em Ciências Agrárias, Mestrando em Sistemas Agroindustriais

¹¹⁶ Pedagoga, Mestranda em Ensino na Educação Profissional e Tecnológica



- Discutir as temáticas do racismo, xenofobia, intolerância religiosa e bullying;
- Desenvolver com os alunos diversas formas de arte, como poesia, teatro, música, desenho abordando os temas racismo, xenofobia, intolerância religiosa e bullying;
- Promover a construção do conceito de cultura.

3 METODOLOGIA

O projeto baseia-se nos princípios de etnografia, na área de ciências sociais e aplicadas, com natureza qualitativa, em que foram realizados encontros duas vezes por semana com alunos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Catolé do Rocha, Paraíba.

Foram desenvolvidas palestras, rodas de conversas, dinâmicas, e oficinas com quatro (4) turmas, sendo duas (2) das turmas do sexto ano e as outras duas (2) do oitavo ano do ensino fundamental (turmas essas escolhidas pela própria gestão da escola por se tratar de alunos que têm um comportamento mais agressivo com o outro) durante o período de quatro(4) meses em 2018 com os temas: o conceito de cultura, diversidade e bullying, intolerância religiosa, racismo, xenofobia e multiculturalismo.

Todos os encontros envolveram artes (música, teatro, desenho e poesia), assim como recursos didáticos como cartazes, figuras, vídeos e dinâmicas. Por fim, foi realizada a culminância do projeto com apresentações de todos os envolvidos no projeto, tanto da equipe quanto dos discentes da escola municipal. Esse evento foi apresentado para todas as turmas do 6º ao 9º ano da escola e contou com três peças teatrais, exposição de fotos e desenhos desenvolvidos pelos próprios alunos durante os encontros e um jogral da poesia “Diga não ao Preconceito” da autoria de Alyce Lira.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância de estudar cultura é simples, conforme cita Certeau (2012) que nenhuma ação cultural ou política que seja inventiva e apoiada no real pode nascer de uma deficiência do pensamento ou se alimentar do desprezo do próximo. Isto significa que a cultura se faz ambígua ao preconceito, que cultura e preconceito são totalmente opostos. É exatamente nesse ponto que o projeto tomou fundamentação e buscou inserir este fundamento como ensinamento por partes, digerido ao longo dos encontros.

Essa temática em geral é realmente evidenciada dentro de uma grande linha do tempo com marcos históricos inesquecíveis envolvendo o assunto, por exemplo, como colocado na obra *currículo: debates contemporâneos*, o holocausto, na Segunda Guerra Mundial, em que a Alemanha, com um grupo comandado por Adolf Hitler, conseguiu matar seis milhões de Judeus, ou “Episódios temporalmente mais próximo de nós, como a guerra de Bósnia, no Afeganistão, os conflitos entre



Israelenses e palestinos (...) entre tantos outros, são evidências contundentes de um mundo conflagrado pelos embates entre culturas” (CASIMIRO, 2002, p.6.), práticas essas que nos remontam cultura e xenofobismo, discutido desde a Grécia antiga, onde os gregos não aceitavam os estrangeiros como cidadãos.

Porém apesar de ser prática antiga, até hoje ainda existem grupos xenofóbicos, conhecidos como os “neonazistas”, concentrados no Brasil. Mas sabe-se que o conceito de cultura também muda e principalmente os estudos culturais, que são discutidos de diversas maneiras até mesmo como um “movimento ou uma rede” segundo Jobson (2007), ou seja, os seres culturais tomam por sua vez mais lugar na própria sociedade cultural e torna-se realmente um movimento que irá, por si próprio, criar conceitos que moverão a redução ou, quiçá, a extinção do preconceito!

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do projeto foi possível perceber que alguns alunos já tinham conhecimento de outras culturas, que não era a deles, já outros não tinham sequer o conhecimento do conceito de cultura. Foi analisado com base nos encontros que as duas turmas do sexto ano tem um grau mais avançado com relação ao entendimento e que uma delas é mais participativa do que a outra. Já as turmas do oitavo ano são menos participativas e possuem uma grande dificuldade de compreensão dos assuntos abordados. Ambas as turmas possuem um conceito formado sobre algumas culturas, em especial a religião Candomblé, pois acreditam que eles praticam uma espécie de ritual que envolve maldição, bruxaria, feitiçaria, entre outros.

Os resultados atingidos com o projeto foram: a compreensão dos alunos das turmas trabalhadas sobre as temáticas trazidas a cada encontro, como xenofobia, intolerância religiosa, racismo, bullying; o respeito que os alunos desenvolveram pelo o outro, mesmo que esse outro fosse diferente; o envolvimento da grande maioria dos alunos das turmas trabalhadas no projeto e principalmente no evento.

Na culminância do projeto a própria gestão da escola comentou o quanto os alunos passaram a se interessar mais por tarefas extracurriculares da escola, salientando a dedicação dos alunos em relação ao que foi apresentado na culminância, e as atitudes de desrespeito que diminuíram dentro dessas salas de aulas.



6 CONCLUSÃO

A abordagem de temas como racismo, xenofobia, intolerância religiosa e bullying para jovens de uma escola pública no sertão da Paraíba associada a atividades culturais foi de extrema importância na formação de uma consciência crítica-reflexiva diante da diversidade que se apresenta no mundo hodierno.

Discutir essas temáticas favorece a construção do respeito ao outro com suas diferenças e nas suas diversidades. A cultura é plural e precisa ser reconhecida como inerente dos seres humanos. Não há cultura certa ou errada, não há cultura boa ou má. O que há são preconceitos diante do desconhecido ou do que é temido.

A juventude precisa ser envolvida nessas temáticas para evitar que novas barbáries sejam reproduzidas e sensibilizadas a lutar contra a qualquer tipo de preconceito.

7 REFERÊNCIAS

CASIMIRO, Alice, MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2002.

JOBNSON, Richard. **O que é afinal estudos culturais**. São Paulo/SP: Grupo Autêntica, 2007.

CERTEAU, de Michel. **A cultura no Plural**. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Agir, 2007.



EDUCADORES: Removendo Pedras ou Semeando Flores?

Eduarda Carmélia da Silva Almeida - Universidade Estadual da Paraíba (CAMPUS IV)

Carlos Alves Ferreira - Universidade Estadual da Paraíba (CAMPUS IV)

Edson da Silva Dutra- Universidade Estadual da Paraíba (CAMPUS IV)

Jeferson Silva da Cruz- Universidade Estadual da Paraíba (CAMPUS IV)

Jordânia Dantas Freire- Universidade Estadual da Paraíba (CAMPUS IV)

Raíssa Flávia Dutra Linhares- Universidade Estadual da Paraíba (CAMPUS IV)

Taiza Vieira Ferreira- Universidade Estadual da Paraíba (CAMPUS IV)

Witalo de Sousa Lima- Universidade Estadual da Paraíba (CAMPUS IV)

Orientadoras: Eliene Alves Fernandes

Eliane Barbosa de Oliveira

INTRODUÇÃO

Fazer parte do contexto escolar contemporâneo significa se deparar com desafios diversos que encaminham para a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a prática docente, sendo necessário o ajuste e o redirecionamento de cada peculiaridade evidenciada em sala de aula. Deste modo, os termos “remover” e “semear”, nos leva a refletir de acordo com as palavras de Nunes & Silveira (2009, p.75), que “o ensino, por sua vez, exige desafios que pressupõe uma metodologia que facilite a investigação, experimentação e descoberta por parte dos alunos.”

Neste trabalho trataremos em elaborar discussões e reflexões envolta do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar contemporâneo. Pretendemos expor alguns desafios que o corpo docente se depara durante o exercício da profissão e do alunado no ato de busca por uma aprendizagem significativa. Ao longo do nosso estudo veremos algumas concepções teóricas/práticas entorno da temática abordada, que por sua vez irão demonstrar o anseio por oportunidades que englobem uma melhoria em todas as esferas que alicerçam a instituição como um todo.

OBJETIVOS



Objetivo geral: Apresentar os desafios enfrentados por docentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo específico: Expor detalhadamente as principais dificuldades dos educadores no exercício de sua produção.

METODOLOGIA

Para tal finalidade, fizemos uso de uma metodologia quantitativa e qualitativa, partindo de uma perspectiva teórica atual das ciências humanas no que norteia a problemática da pesquisa, por meio das contribuições teóricas de Albuquerque (2016), Nunes e Silveira (2009), entre outros pesquisadores. Bem como, foi realizada uma pesquisa de campo, tendo os educadores de uma determinada instituição de ensino municipal como principais integrantes da pesquisa. Esta foi desenvolvida por meio de entrevistas nas quais buscamos descobrir as principais dificuldades dos professores no âmbito acadêmico. Dessa maneira, foi desenvolvido um gráfico a partir das respostas coletadas, dando ênfase nas principais dificuldades relatadas pelos educadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Levando em consideração a focalização dos docentes sobre um processo de ensino-aprendizagem com eficácia, analisamos que é necessário o aluno estar intimamente ligado com o conteúdo que o professor propõe, de forma que o discente seja capaz de estabelecer relações com o seu conhecimento cognitivo. Assim sendo, a teoria de David Ausubel aponta para a distinção de dois métodos de aprendizagem para o desenvolvimento de uma educação articuladora paralela ao ensino e conhecimento, sendo estas: a aprendizagem memorística e significativa.

A primeira, por sua vez, está relacionada à mecanização de informações, ou seja, a conceitos que chegam aos alunos sem quaisquer conexões com conhecimentos já existentes em sua estrutura cognitiva. Em contrapartida, o método da significativa propõe uma assimilação de conteúdos ancorados ao que o estudante já sabe, fazendo assim com que haja uma associação entre aquilo que ele possui e a sua nova experiência na aquisição de aprendizados.



Além disso, as mudanças sociais do mundo contemporâneo, é mais uma pedra que o docente encontra pelo caminho. Isso fica mais claro nas palavras de Rozemberg (2018) quando defende que o professor tem como maior objetivo a formação de seres humanos críticos e aptos ao iniciar na jornada profissional e a conviver em sociedade. Portanto, esse educador sonha com uma escola transformadora, humana, onde se possa construir um caminho em que a escola e a família sejam capazes de andar de mãos dadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante aos desafios do meio educacional, fizemos uma pesquisa (como mostra a **figura 1**) com 25 (vinte e cinco) professores da rede municipal de ensino (ambos lecionam em turmas do 6º ao 9º ano do ensino básico), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Sandoval – Brejo do Cruz PB, com o objetivo de conhecer as principais dificuldades dos educadores ao longo do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as seguintes temáticas: - O distanciamento da família; - A escassez de recurso; -A falta de formação continuada e – A desmotivação dos alunos.

Diante da avaliação dos itens propostos em confirmação a nossa afirmação, os educadores, considerando o contexto e a realidade das instituições onde trabalham, acreditam que o distanciamento da família é sem dúvida o grande desafio enfrentado hoje nas escolas públicas. No entanto, uma pequena parcela dos entrevistados considerou a desmotivação dos alunos como sendo o principal desafio a ser vencido no ambiente escolar. Sendo assim, a escassez de recursos e falta de formação continuada foi demonstrada menos preocupante no que se refere a outros empecilhos maiores, ficando assim, sem votos. Dos vinte e cinco professores ouvidos, dezenove foram na primeira afirmação, em relação ao distanciamento da família, enquanto os demais, totalizando seis pessoas, consideraram a desmotivação dos alunos.



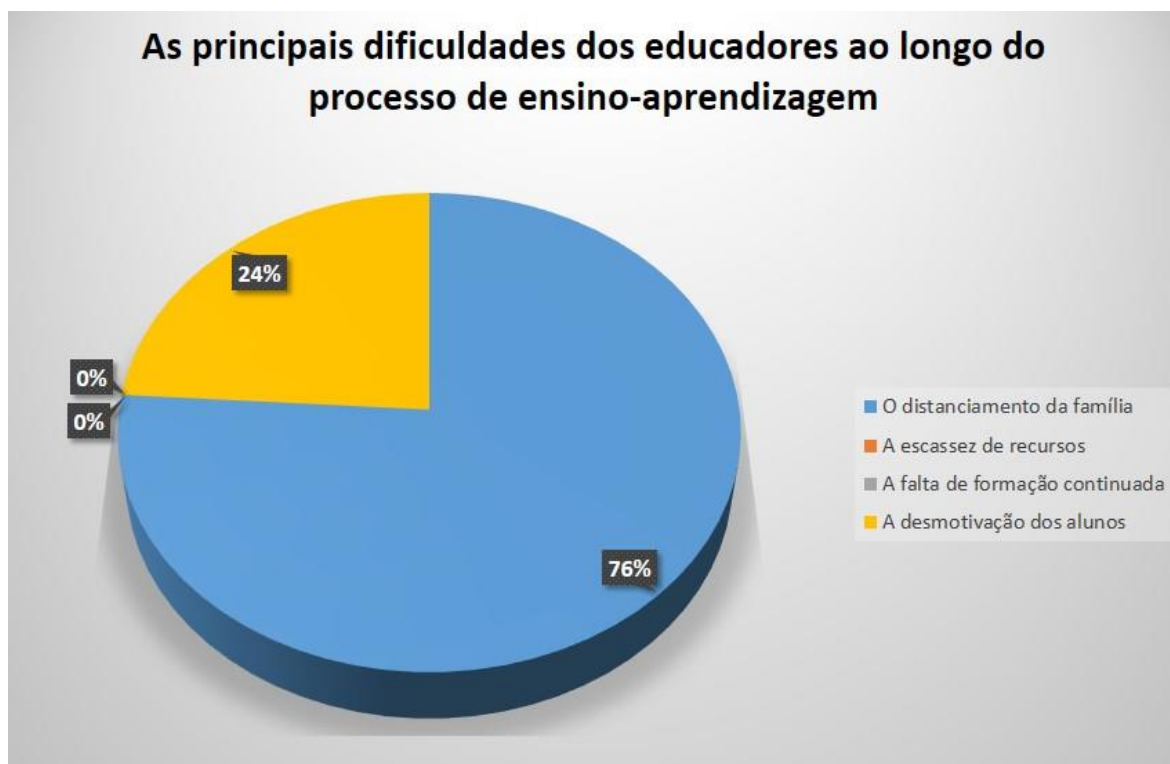


Figura 1: Gráfico desenvolvido por meio das pesquisas efetuadas.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, é perceptível que ao longo do dia a dia escolar os educadores passam por alguns desafios, esses em sua maioria acabam dificultando o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Dentre essas dificuldades, o distanciamento da família do ambiente escolar foi posto como o mais prejudicial no processo educacional, ou seja, a maior parte das famílias não se preocupam em saber de como estão os seus filhos na escola (do comportamento, da aprendizagem, suas notas). Sendo assim, as pedras do meio do caminho dos professores seriam removidas com maior facilidade se tivessem as famílias ativas juntos com seus filhos, teríamos assim, uma maior transformação social e uma educação de melhor qualidade.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto. **Educadores: Removendo Pedras ou Semeando Flores?** Revista Construir Notícias. Recife: ano 15, n.87, p. 5-11, mar/abr. 2016.

PLATAFORMA EDUCACIONAL. **Conheça os 5 maiores desafios do professor.** Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/maiores-desafios-do-professor/>>. Acesso em: 10 abril. 2019.

J. P. S. S. et al. **A desmotivação escolar sob o ponto de vista da sociologia.** Revista Realize. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/trabalho_ev043_md1_sa14_id1785_31072015154028.pdf>. Acesso em: 10 abril. 2019.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** Brasília: Liber Livro, 2009. 192 p.



A ATUAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL LUZIA MAIA, EM CATOLÉ DO ROCHA / PB

MELO, Elias Linhares
FREITAS, Alina Fernandes de
FERNANDES, Gleidiane de Araújo
AGUIAR, Ítalo de Oliveira
LIMA, Jucilene Araújo
SOUZA, Juliana Fernanda Vieira
SILVA, Márcia Andréia de Figueiredo
PEREIRA, Raianny Lima¹¹⁷

Preceptora: SOUZA, Nirvana Sidarta Oliveira Nunes²
Orientadora: NUNES, Marta Lúcia³

RESUMO: O Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por objetivo inserir os estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano escolar, possibilitando vivências significativas no tocante aos desafios da carreira docente. Além das vivências em sala de aula, os bolsistas residentes, juntamente com a coordenadora e preceptora, têm a possibilidade de realizar projetos que visem suprir algumas das necessidades da instituição de ensino. O trabalho desenvolvido baseou-se nas contribuições de Felícia & Oliveira (2008); Ludke & Scott (2018); Rojo (2013); entre outras pesquisas realizadas na área de formação profissional.

INTRODUÇÃO

Recentemente muito se tem discutido sobre a melhoria ou melhor adequação das práticas e metodologias docentes, e como a formação de futuros professores pode ser o ponto de partida para contribuir com a qualidade do ensino. O Projeto Residência Pedagógica também apresenta essa preocupação, visando uma interação direta, ativa e reflexiva entre licenciandos e alunos da educação básica. O referido programa propicia a oportunidade para que professores em formação se desenvolvam enquanto profissionais da área.

A partir de etapas de formação e observação, os residentes passaram a desenvolver atividades de regência em sala de aula e fora dela, assim como na faculdade, em eventos,

¹¹⁷ Bolsistas do Programa Residência Pedagógica pela CAPES, com atuação no Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia e alunos da Universidade Estadual da Paraíba.

² Preceptora e Professora no Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia responsável pelos residentes na escola.

³ Orientadora e Professora na Universidade Estadual da Paraíba responsável pelos alunos na IES.



congressos e feiras, no intuito de compartilhar e discutir as experiências adquiridas no decorrer da atuação no projeto. A oportunidade consiste em uma tentativa de amenizar alguns dos déficits encontrados na educação, transformando o professor que atua e o seu espaço de atuação, em busca de uma qualidade de ensino justa e equilibrada.

OBJETIVOS

Geral:

- Contribuir para formação profissional docente através do campo da educação básica.

Específicos:

- Desenvolver planos de ações pautados nas necessidades da escola;
- Colocar em prática a teoria aprendida na Instituição de Ensino Superior;
- Possibilitar aos estudantes de licenciatura contato com a sala de aula.

METODOLOGIA

O PRP foi dividido em três etapas: a primeira consistiu na formação dos residentes. A segunda etapa colocou os alunos em contato com a sala de aula, apenas para observação. E por fim, a última etapa, que ainda está em andamento, o aluno residente está intervindo em sala de aula.

CRONOGRAMA

MESES	1º ETAPA: FORMAÇÃO	2º ETAPA: OBSERVAÇÃO	3º ETAPA: INTERVENÇÃO
Agosto/2018	X		
Setembro/2018	X		
Outubro/2018		X	
Novembro/2018		X	
Dezembro/2018		X	



Janeiro/2019			X
Fevereiro/2019			X
Março/2019			X
Abril/2019			X
Mai/2019			X
Junho/2019			X
Julho/2019			X
Agosto/2019			X
Setembro/2019			X
Outubro/2019			X
Novembro/2019			X

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

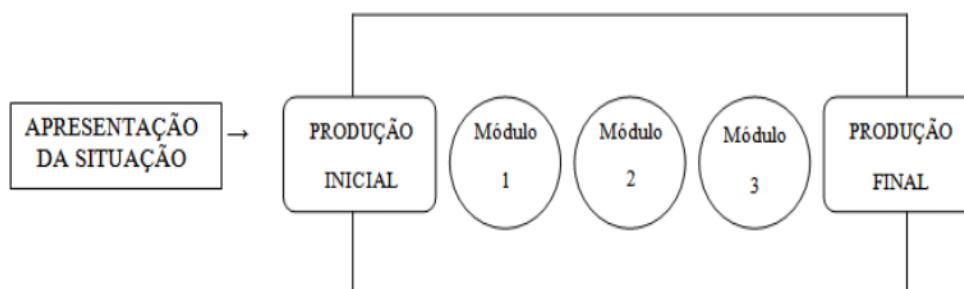
O presente trabalho está sendo desenvolvido a partir do seu principal objetivo, colocar o aluno do curso de licenciatura em contato com a sua formação profissional, ou seja, a sala de aula, ponto este que está sendo abordado tanto no Componente Curricular Estágio Supervisionado, como no Residência Pedagógica, como irá nos falar Ludke e Scott (2018): “O estágio supervisionado ocupa lugar central na articulação entre o aspecto teórico e o prático na formação de futuros professores.”

Assim como os pesquisadores citados acima, Felício e Oliveira (2008) também defendem a ideia de que o Estágio Supervisionado é considerado importante para os cursos de licenciatura: “[...] o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento relevante na perspectiva curricular do processo de formação prática dos futuros professores”.

Para se ter um bom êxito em sala de aula, é necessário que o docente trace estratégias e adequa a sua metodologia aos alunos, uma vez que podemos ter em uma única sala, discentes que tenham um bom desenvolvimento como os demais. Rojo (2013), por sua vez



apresenta um esquema retirado de outros trabalhos que irá facilitar o ensino/aprendizagem do aluno:



Seguindo o exemplo acima, como se fosse em uma aula sobre produção textual, o docente irá apresentar para aos seus alunos, um determinado assunto, e a partir disso, eles irão dá início a produção inicial que irá passar por três etapas, e por fim depois de todo esse percurso, eles irão iniciar a produção final.

Para Novoa (2013), o trabalho docente vem passando por diversas dificuldades, no que se refere ao seu reconhecimento, partindo desde já do reconhecimento salarial, até mesmo ao reconhecimento por si mesmo do docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com os estudos acerca dos assuntos que se introduzem a melhoria na educação a partir da inserção de futuros profissionais docentes em escolas públicas para vivenciar experiências reais da profissão como meio de conhecer as necessidades escolares, pretendemos contribuir com a valorização dos programas de aperfeiçoamento para licenciandos, destacando principalmente as atividades realizadas com o programa Residência Pedagógica na Escola C.E.F. Luzia Maia que buscam além de oferecer melhor qualidade aos professores iniciantes, um crescimento significativo no IDEB escolar.

Resultando em discussões e reflexões sobre a importância de alcançar, muito mais do que só no estágio supervisionado, experiências profissionais para os estudantes de licenciatura que desejam estar em sala de aula, queremos impulsionar universidades e escolas a procurar formas de formação prática para os novos docentes.

A maior intenção é promover o conhecimento dos benefícios destes programas nas escolas para a sociedade educacional, apresentando seus resultados positivos na vida acadêmica do licenciado, no conhecimento do seu âmbito profissional, nas experiências guardadas

nas ações desenvolvidas nas escolas associadas aos programas, entre outros que podem mudar o atual cenário da educação.

CONCLUSÃO

O trabalho prestado tem o propósito de divulgar, podendo também dizer conscientizar, que para alcançar novas melhorias na educação é preciso investir em meios de formação para a nova geração de profissionais docentes, oferecendo para eles programas que oportunizem estudos e vivências sobre as necessidades encontradas atualmente na profissão.

A pesquisa é voltada ao reconhecimento do papel do professor ainda no momento de estudante na licenciatura, dos programas acadêmicos e das escolas associadas, onde trabalhando juntos, podem alcançar melhorias no sistema educacional.

Esperamos que a partir dessas análises sejam possibilitadas ao licenciando oportunidades para sua formação profissional com programas e escolas que pretendem qualificar seu papel de sujeito transformador social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos & OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Educar; Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 215-232, 2008.

LÜDKE, Menga & SCOTT, David. **O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra**. Educ. Soc., Campinas, v.39, nº. 142, p. 109-125, jan.-mar., 2018.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da, PAGOTTO, Maria Dalva da Silva e NICOLETTI, Maria da Graça (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013, p.199-210.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.



A NECESSIDADE DA INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

MELO, Michele Vieira de¹¹⁸
Faculdade Integrada de Patos (FIP)

LIMA, Erica Soraia Maia de¹¹⁹
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

SOUSA, Francisca Julia Mendes de¹²⁰
Faculdade Integrada de Patos (FIP)

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o tema educação inclusiva está presente em diversas áreas do conhecimento, principalmente quando se trata de abordar a inclusão na escola, pois a função educacional vem se modificando com o passar do tempo, já que a escola exerce um papel fundamental tanto na formação do sujeito para o mercado de trabalho quanto na formação social do indivíduo. Uma vez que, a escola deve ser vista como instituição social e cultural, um espaço em que deve-se promover o desenvolvimento da autonomia e respeito a diversidade existente em nosso contexto social.

Ao compreendermos o papel da escola na formação do sujeito, devemos entender que a inclusão é a porta de entrada para construção de um contexto educacional emancipador, uma vez que incluir está associado ao “novo”. Sendo assim, os educadores devem ter como principal meta, ver o processo de incluir como algo que permita o seu desenvolvimento e do seu alunado, visto que ambas as partes aprenderão juntas, pois o “novo” desperta curiosidade, que por sua vez possibilita a construção de novos conhecimentos, sociais e cognitivos.

Tendo em mente esta concepção acerca do trabalho com inclusão, o mesmo deve ser realizado dentro e fora do contexto educacional. Desta forma, para que isto ocorra é necessário que a família esteja presente no processo de inserção desta criança com deficiência no contexto escolar, uma vez que a base para o desenvolvimento de todos os educandos é a família e a escola. Sendo assim, estas duas categorias sociais precisam trabalhar juntas

¹¹⁸ Autora

¹¹⁹ Coautora

¹²⁰ Coautora



em busca da superação dos obstáculos que serão encontrados no decorrer do caminho educacional destes sujeitos com deficiência.

Sendo assim, nosso trabalho teve como principal objetivo analisar a importância da interação entre a família e a escola no processo de inclusão da criança com deficiência. Para isso, usamos uma fundamentação teórica que aborda as questões sobre a inclusão no ambiente escolar, sendo isso, realizado a partir das teorias presentes na LDB (1996), Freire (1987 e 2002), KALOUSTIAN (1988), dentre outros.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Analisar a importância da interação entre a família e a escola no processo de inclusão da criança com deficiência.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender o que é um ambiente educacional inclusivo;
- Compreender como uma família pode interferir no desenvolvimento de uma criança com deficiência;
- Explicar como a relação entre a família e a escola é importante para o desenvolvimento da criança dentro do contexto educacional.

5 METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa foi preciso construir um percurso metodológico pautado em uma análise bibliográfica com enfoque qualitativo. Foi selecionado um arcabouço teórico voltado à temática selecionada para construção do trabalho. Desta forma, nosso trabalho buscou compreender, com o auxílio das teorias presentes nos textos da LDB (1996), Freire (1987 e 2002), Kaloustian (1988), dentre outros autores que embasaram nosso estudo, a importância da família no desenvolvimento escolar dos filhos.



6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O papel da família no processo da educação inclusiva dos filhos é fundamental, sendo assim, a família é um fator indissociável no processo de inclusão. A Escola, por sua vez, deve cumprir sua tarefa na formação do conhecimento social, ou seja, proporcionar que a criança aprenda a relacionar-se com outro, demonstrando respeito e companheirismo com indivíduos que lhe cercam. Desta forma, o educar perpassa os muros da escola, pois a educação é dever da escola e da família, como salienta nossa lei maior a Constituição Federal, em seu artigo 205 (1998), e a Lei de diretrizes e bases (LDB, 1996), e seu artigo 2, nos afirmam que

A educação é dever da família e do Estado. A família é convocada, pelo poder público, a participar do processo de formação escolar: no primeiro momento, matriculando, obrigatoriamente, seu filho, em idade escolar, no Ensino Fundamental. No segundo momento, zelando pela frequência à escola e num terceiro momento se articulando com a escola de modo a assegurar meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento e zelando, com os docentes, pela aprendizagem dos alunos.

É a família que inicia o processo de formação do sujeito, é no seio familiar que se inicia a construção da identidade social, são os pais a porta de entrada para este novo mundo. Desta forma, os pais devem influenciar de forma positiva, apresentando o contexto social de acordo com o desenvolvimento do seu filho, sendo assim deve existir uma interação entre família e escola, pois é nesse processo interativo que o sujeito compreenderá que ele é o indivíduo social, capaz de formular seus saberes e modificar o meio no qual está inserido. Segundo Kaloustian (1988, p.22):

A família é o primeiro espelho para a criança, é o lugar indispensável para garantia da sobrevivência. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço em que são absorvidos os valores ética e humanitária. É também em seu interior que se constrói as marcas entre as gerações e são observados valores culturais [...].

É no ambiente familiar que a criança com deficiência deve aprender e não envergonhar-se em ser deficiente, pois a realidade na qual vivemos ainda encontramos sujeitos que buscam encontrar a perfeição, desta forma os que não se enquadram nos padrões aceitáveis não possibilitam uma contribuição social, deixando estes sujeitos a margem da sociedade, demonstrando que atos preconceituosos podem ocorrer dentro de casa.

Em relação ao preconceito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) alertam que o preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo



esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta a dignidade de uma pessoa.

Encontramos assim um contexto social no qual a busca por um “filho ideal” sem nenhuma dificuldade de aprendizagem ou deficiência existe, mas deve ser deixada para traz e construído um novo espaço social, com ações que permitam o desenvolvimento de todos. Desta forma, um dos principais pontos que ainda causa angústia é percebemos que na sociedade em que vivemos encontramos diversos atos preconceituosos, olhares tortos, risadinhas, bullying, repulsa, pena, dentre outros fatores que demonstram o quanto a sociedade pode ser cruel com as diferenças.

Precisamos construir uma sociedade na qual as diferenças não sejam problemas, mas meios de interação e construção de saberes, visto que em um ambiente inclusivo aprendemos uns com os outros, construindo meios que consigam formar cidadãos capazes de interagir e modificar o meio de forma analítica. Sendo assim, a DNEEEB (2001, p.20) destaca:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia a todos, do acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento e de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

Seguindo este pensamento devemos compreender que ao construirmos uma sociedade inclusiva, estamos abrindo espaço para um ambiente no qual todos somos capazes de ajudar na formação do outro. Sendo assim, construir espaços inclusivos é fundamental para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, compreendendo que o ambiente inclusivo é mais do que um espaço adaptado, é um conjunto de ações que constroem o processo inclusivo.

Para Lane e Codo (1993, p.174) o ambiente educacional deve ser:

O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. Há dois pressupostos de partida: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso aos conteúdos; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante.



Pode-se assim compreender que escola é um espaço no qual a criança constrói sua identidade. Nesse sentido, encontrar neste espaço uma equipe pedagógica que dê suporte a esta construção é fundamental, deste modo os profissionais da educação devem trazer para o contexto escolar mecanismos de atuação que priorizem o desenvolvimento do aprender, construindo estratégias que auxiliem a formação de seus educandos. O docente neste processo não é um detentor do saber, mas um mediador da construção do conhecimento, neste caso a relação professor/aluno deve demonstrar o quanto a interação é fundamental no processo de propagação do saber.

O envolvimento e a união destas duas esferas sócias, família e escola, possibilita a construção da identidade do sujeito por completo, uma vez que, dentro do ambiente familiar a criança inicia sua caminhada no processo de interação social, a escola por sua vez é o contexto onde o sujeito aprende novos saberes. Sendo assim, quando estas duas esferas andam lado a lado, possibilitam que o sujeito se desenvolva por completo ou seja dentro e fora do contexto escolar.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o termino da nossa pesquisa, buscamos deixar contribuições para os mais diversos públicos, tendo em vista que o processo de inclusão é algo que necessita de novos olhares, visto que a referida temática causa muitas perguntas que precisam ser respondidas, uma vez que para a construção de um ambiente inclusivo precisamos de todos e que todos participem, interajam, construam, modifiquem e principalmente respeitem o outro, para que assim, a inclusão seja algo possível não só na escola, mas em toda sociedade.

8 CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou compreender o quanto a interação entre a família e a escola é importante e interfere no desenvolvimento dos educandos com deficiência dentro e fora do espaço educacional. Desta forma, nossa pesquisa buscou trazer contribuições acerca da temática selecionada, com argumentos que retifiquem o nosso



objetivo de atuação, o qual consistiu em analisar a importância da interação entre a família e a escola no processo de inclusão da criança com deficiência. Desta forma, visamos construir uma pesquisa capaz de orientar os mais diversos sujeitos acerca de como a família e a escola precisam caminhar juntas em busca do desenvolvimento dos educandos.

9 REFERÊNCIAS

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

KALOUSTIAN, S.M. (org.) **Família Brasileira, a Base de Tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

LANE, Silva T. M., CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** de 20/12/1996. Artigo 12 inciso V. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei_n9394.pdf>. Acesso em: 5 de novembro de 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7 ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. Revista atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ACADEMIA: O ELO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Wanderson Kennedy da Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba
wknobrega@hotmail.com

Thais Barbosa Calado
Universidade Estadual da Paraíba
thaiscalado7@gmail.com

Raissa Sandre Fernandes de Lima
Universidade Estadual da Paraíba
sandrellybizvermelha@gmail.com

RESUMO: O estágio supervisionado é considerado e aclamado como o momento em que as teorias aprendidas na universidade pelos acadêmicos são aliadas à prática bem como o momento em que o futuro profissional experimenta e atua efetivamente em seu campo de formação. As licenciaturas, responsáveis em linhas gerais pela formação docente no âmbito da universidade, tratam o estágio supervisionado, muitas das vezes, como um momento de reprodução de modelos e técnicas frias, não privilegiando conhecimentos adquiríveis e habilidades que possam ser úteis para que os profissionais docentes enfrentem os novos desafios que se apresentam hodiernamente no contexto educacional das escolas. O objetivo desta pesquisa é o de tratar de alguns aspectos referentes ao estágio supervisionado nos cursos de graduação, mas mais especificamente nas licenciaturas, apontando a sua importância na formação docente. Frente aos novos desafios, é preciso formar e formar-se enquanto profissional reflexivo, capaz de compreender a realidade em que atua e seu papel e importância nesta realidade. Além disso, este novo profissional, formado em um e para um contexto de mudança precisa colocar-se na condição de agente apto a transformar a realidade na qual atua e está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. Formação docente. Teoria e prática.

INTRODUÇÃO

O processo de formação profissional dos docentes em desenvolvimento é um processo que envolve a compreensão das situações concretas interpostas que se produzem nos mais diversos tipos de contextos escolares onde se dará a atuação do futuro profissional. Para isso, um dos elementos mais importantes dessa formação é, sem dúvida, o momento do estágio. É nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de vislumbrar a junção da teoria à prática, possibilitando-o estabelecer articulações plausíveis entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional de maneira equilibrada e eficiente.



Entretanto, é preciso que este acadêmico assuma um papel mais ativo em termos de formação e posterior atuação profissional. Pretende-se, com este trabalho, caracterizar os principais aspectos referentes ao estágio supervisionado, como também evidenciar o caráter de sua importância na formação de futuros professores, sejam da educação de base ou posterior. A bibliografia atribuída ao presente trabalho contribuiu no sentido de esclarecer os sentidos da disciplina de estágio supervisionado na formação dos professores, além de trazer elementos específicos sobre as relações entre teoria e prática e sobre os novos desafios de ensinar.

OBJETIVOS

Fazer compreender com clareza a importância do estágio durante o período de formação do acadêmico na universidade em pleito ao futuro profissional no magistério.

Afirmar com afinco a indispensabilidade do estágio e demais programas do governo que vislumbram ao mesmo objetivo.

Trazer a correlação da teoria aprendida em sala e sua prática efetivada também em sala pelo docente proposto.

METODOLOGIA

O método de pesquisa aplicado ao presente trabalho foi de cunho exclusivamente bibliográfico. O estudo se deu primeiramente pela revisão bibliográfica, a qual possibilitou fundamentos conceituais acerca do tema pesquisado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Saviani (1997) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação, se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”. (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 36).



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática docente começa de fato com a metodologia de ensino adotada pelo professor para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, tendo como objetivo principal propiciar a ele o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e instintos, onde “ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem”. (SAVIANI, 2005, p. 2) Partindo do conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo ministrado, o professor é importante para a persecução “[...] das atividades em condições de igualdade com ele e não mais como aquele que detém o conhecimento [...]”. (SAVIANI, 2005, p.3). Nesse contexto evidenciou-se pelas observações e pesquisas realizadas que o professor busca em suas aulas na regra, despertar os alunos para a construção de seu próprio conhecimento de mundo, através do emprego de materiais pedagógicos que viabilizem o desenvolvimento do sistema sensorial do aluno.

CONCLUSÃO

As significações atribuídas à formação e profissionalização docente do acadêmico, aos saberes e fazeres indispensáveis à sua construção identitária apresentadas no presente trabalho a partir da pesquisa, análise e confrontamento de ideias, sinalizam as dimensões complexas ativadas na formação inicial e continuada e configuradas sociologicamente, politicamente, culturalmente e epistemologicamente. As demandas que, por si são, complexas são de ordem da pluralidade e subjetividade das práticas educativas desenvolvidas, das demandas escolares e das exigências em consonância com a realidade conferidas à profissionalização docente, se desdobram nos estágios supervisionados e ampliam o campo e os desafios, as problematizações a serem resolvidas e dificuldades de compreensão sobre os conhecimentos e saberes necessários meticulados, efetivos e exitosos para a atividade do educador em sala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25/08/2015.



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93627-03-3



9 788593 627033