WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/09/2024

SETEMBRO DE 2024 V.6 N.09

TERRA, TERRA!
POR MAIS DISTANTE
O ERRANTE NAVEGANTE
QUEM JAMAIS TE
ESQUECERIA?

CAETANO VELOSO

SL EDITORA

CIMESB
Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 9
Setembro 2024
Publicação
Mensal (setembro)
SL Editora
Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Neusa Sanches Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 09 (2024) - São Paulo: SL Editora, 2024 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/09/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO LÚDICA
Adriana Antunes de Siqueira 4
A IMPORTÂNCIA DE EXERCICIOS FISICOS PARA IDOSOS
Alessandra Lopes Ferreira Verderame 13
A TRAJETÓRIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL
Ana Paula da Silva..... 19
A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ariane de Oliveira Carapina 37
CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA NA ANTIGUIDADE
Carolina de Cassia Vecino Coimbra 44
ESQUIZOFRENIA E SEU PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM ADOLESCENTES NAS ESCOLAS PAULISTAS
Cláudia Magalhães da Natividade 54
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Danielle Nascimento Boccomino 70
SOBRE A PRESCRIÇÃO DE EXERCICIOS PARA DIABETICOS DO TIPO II
Denis Geraldes de Salles..... 79
DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO E ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
Fernanda Lopes Martins..... 87
O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS
Gilmara Carvalho de Oliveira..... 95
O EMPODERAMENTO FEMININO NA PESSOA DE LADY MACBETH, NA VISÃO DE WILLIAM SHAKESPEARE
Giovania Ferreira Barbosa 107
A INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR
Josélia dos Santos Rios Silva 116
O PAPEL DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Josimeire Nunes de Carvalho Rezende..... 122
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Karolin da Silva Santos Adelino..... 130
AS NOVAS TECNOLOGIAS n NA EDUCAÇÃO
Kelly Cristina de Andrade Souza..... 137
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ACERCA DO ENSINO DO DESENHO GEOMÉTRICO
Marcos Paulo Martins Ferreira..... 150
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA
Maria Helena Magri da Silva..... 178
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE
Paulo Alexandre Gouveia Martins..... 191
CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN
Raimunda de Sousa Lima..... 197
A ARTE AFRICANA
Regina Marques Cordeiro Pedra 210
FUNÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR
Renata Morgan da Cunha..... 221
O DESENHO NA EDUCAÇÃO
Rosa Helena Rodrigues Serrão 235

ARTE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: PROMOVENDO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Vanessa Santos Cordeiro 247
AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SINDROME DE WILLIAMS
Juliana Marra Mazuchi Marson 256
A CULTURA INDIGENA EDUCACIONAL E SUAS CONCEPÇÕES
Carla Castro Souza 277
A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS A DISTÂNCIA
Rejane de Miranda Funes 290
A NEUROPSICOLOGIA PARA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES
Sueli de Fátima Ferreira Moreira 302
FERRAMENTAS DE TECNOLOGIA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS
Lara Souto Santana 309
PSICOPEDAGOGIA E ENSINO DE CRIANÇAS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO
Érica Maximina Ferreira 320
COMO IDENTIFICAR E TRATAR O TEA?
Maria Sônia dos Santos 333

A EDUCAÇÃO LÚDICA

Adriana Antunes de Siqueira

RESUMO

O lúdico é relativamente positivo na constituição do conhecimento das crianças durante a infância, construindo nelas a imaginação, raciocínio, criatividade e espontaneidade na edificação do sistema de representação (leitura e escrita).

As brincadeiras, jogos e brinquedos na Educação Infantil são fundamentais para o aprimoramento do desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais ocasionam benfeitorias nos aspectos físico, intelectual e social. Brincando, a criança amplia a identidade e a autonomia, assim quão a capacidade de socialização, através da influência mútua e experiências de regras ante a sociedade.

Palavras-chave: Brincadeiras. Pedagógica. Vygotsky. Criança. Desenvolvimento.

O brincar é um dos componentes do artifício de aprendizagem de todo ser humano, principiando na infância e podendo se desdobrar a algumas ocasiões da fase adulta. É importante notar que, independentemente da idade, a brincadeira pode inserir-se como elo do objeto do conhecimento com a aprendizagem, possibilitando um conhecimento mais sólido e permanente ao aprendiz. Por isso, o brincar na sala de aula é extremamente relevante para a aquisição da aprendizagem.

O professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve saber o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno. Cabe a ele oferecer um espaço que mescle brincadeira com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem

escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

O professor como mediador da aprendizagem, deve fazer uso de novas metodologias, procurando sempre incluir na sua prática as brincadeiras, pois seu objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios.

A brincadeira de faz de conta promove para a criança um momento único de desenvolvimento, no qual ela exercita em sua imaginação, a capacidade de planejar, de imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras existentes em cada situação.

O brincar de faz de conta permite à criança a construção do mundo real, pois brincando ela trabalha com situações que vive no social, podendo assim, compreendê-las melhor.

A infância tem uma característica muito forte que é marcada pelo brincar, e em especial, a brincadeira do faz de conta, que a criança pode reviver situações que lhe causam algum desequilíbrio emocional, possibilitando a compreensão da situação em que está vivendo e a reorganização de suas estruturas mentais. Portanto, o brincar auxilia a criança de muitas maneiras, passando a ser um fator importante para o seu desenvolvimento.

Quadrado, triângulo, retângulo. Essas e outras formas geométricas são facilmente reconhecidas pelas crianças, antes mesmo de aprenderem as definições formais das figuras. E, nesse processo de aprendizagem, alguns jogos contribuem para a vivência e o desenvolvimento de diversas habilidades motoras e cognitivas.

Os jogos de encaixe servem para treinar o reconhecimento de formas tridimensionais. Depois de tentar encaixar algumas vezes, a criança acaba memorizando e ligando as peças a seus respectivos encaixes. Esse tipo de jogo estimula também a associação entre cores e formas. Os jogos, no geral, são ferramentas importantes para promover a experiência de regras fixas, o convívio com o outro, a sensação de ganhar e/ou perder, a possibilidade de vivenciar papéis e regras sociais diferentes.

Atualmente há na sociedade, uma infinidade de brinquedos (vídeo games, computadores, simuladores virtuais, e outras variedades de objetos), ou seja, situações que não são naturalmente “imaginárias”, tirando da

criança o momento de oportunidade de criação e imaginação.

Há inúmeros fatores que poderíamos considerar para a falta de um brincar mais lúdico e rico em conhecimento para as crianças, além da falta de espaço, a inserção da mídia e brinquedos eletrônicos, a falta de tempo e supervisão dos pais, entre outros. Sendo assim atitudes simples funcionam como auxiliadoras no resgate de brincadeiras antigas, a escola, por exemplo, pode fazer um levantamento das brincadeiras e jogos antigos e colocá-los em prática, utilizando também materiais recicláveis, e fazendo com que a família participe mais da vida escolar, sem contar que o aprendizado é fazer com que o aluno compreenda que para brincar não é necessário gastar, ou seja, comprar não é sinônimo de felicidade.

A BRINCADEIRA SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky teve uma preocupação em expandir uma psicologia que tivesse significado para a educação, abrindo suas pesquisas especialmente com deficientes mentais e físicos, aparecendo assim a ideias de “Psicologia Educacional”.

Para Vygotsky, o brinquedo tem um vasto papel no acréscimo da identidade e da autonomia. A criança, desde cedo, pode participar por meio de gestos, sons e de dissimular algum papel na brincadeira, expandindo sua imaginação. A imaginação é uma prática psicológica, que, para a criança, concebe uma figura de atividade consciente.

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver habilidades essenciais tais como, atenção, imitação, memória, imaginação. Maduram também determinadas habilidades de socialização, por meio da influência mútua e do uso e experimentação de regras e papéis.

Se o brinquedo permanecesse estruturado de tal modo que não existissem situações imaginárias, iriam sobrar apenas regras. Havendo uma condição imaginária no brinquedo, há regras. No faz de conta, as crianças se encontram a agir em colocação da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de ocorrências que não estão prontamente presentes e percebíveis para elas.

No tempo em que se aproximam emoções, emoções e significados vividos em outros momentos, brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se bons não só de imitar a história como igualmente de transformá-la.

Para Vygotsky permanecem duas contribuições reverenciáveis nas brincadeiras infantis: o estado imaginário e as regras. Brincar é, assim, uma atmosfera no qual se pode observar a composição dos conhecimentos prévios da criança e aquilo que os objetos manuseados aconselham ou importunam no momento presente. Pela repetição daquilo que já reconhecem, utilizam a energização da memória, modernizam seus conhecimentos anteriores ampliando-os e transformando-os por meio da invenção de uma situação imaginária. Brincar compõe-se, dessa forma, em uma atividade essencial das crianças, distinta no aumento da imaginação e na interpretação do fato.

Diferente na teoria de Vygotsky é apropriado citar que se refere à semelhança que estabelece entre o desenvolvimento das brincadeiras simbólicas e aquisição da linguagem escrita. Segundo ele, este se compõe em um princípio simbólico que contrafaz a realidade. Sendo assim, pondera as brincadeiras das crianças como aprendizado que prepara para o desenvolvimento da língua escrita.

Vygotsky avalia a brincadeira adentro de uma possibilidade biológica, atendendo-a como uma insídia constituída sócia-historicamente pelo indivíduo e que se decompõe, em função do meio cultural e da época em que o sujeito está inserido.

Essa finura distingue a ação da brincadeira para o desenvolvimento do sujeito, aplicando-lhe um espaço admirável no desenvolvimento das conciliações psicológicas, sobressaindo pela sua plasticidade, adequado de novas junturas em caráter das mudanças que acontecem no meio e das mutações histórico-culturais.

Vygotsky impõe que o fator social na brincadeira, comprova que, no jogo de papéis, a criança cria um estado imaginário incorporando meios do contexto cultural alcançado por meio da interação e comunicação. A brincadeira estabelece para o autor que é no ambiente que partirá o estímulo do desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal. Ao provocar uma maneira imaginária, a criança inclui a iniciativa, expressa seus anseios e

concretiza as regras sociais.

Mediante a isso o jogo de papéis, a criança se relaciona com experiências que ainda não consegue concretizar de imediato no mundo real; vivencia performances e papéis num ambiente imaginário em que o júbilo dos seus desejos pode acontecer.

Assim, com o brinquedo a criança coexiste na interação com pares na troca, na desordem e na manifestação de ideias na constituição de novos significados, na relação e na condução das semelhanças sociais, o que lhe consente a constituição de reproduções, com isso, as crianças – sujeitos concretos, sociais, históricos e culturais – vão se estabelecendo como tais, num panorama que também é concreto, social, histórico e cultural.

É por meio do brinquedo que a imaginação, enquanto metodologia psicológica, sobretudo humana determina-se, sendo que esta arte, em formação, incluindo com a disposição de a criança suportar coisas do mundo, atribuindo significados, além daqueles socialmente desenvolvidos; nesse sentido, conclui-se que é atravessadamente do brinquedo que o homem manumite dos limites do real.

No desenvolvimento infantil incide um declínio do brinquedo, como jogo de papéis, que resigna lugar para o jogo de regras. Sendo que o jogo de papéis permite as bases para o de regras. Dessa forma, na manifestação do jogo de regras, ambientes estruturais do brinquedo são concentradas e novas modificações acontecem, gerando o aumento dos processos psicológicos da criança.

É proeminente ponderar, a partir dos obtidos de Vygotsky e seus coparticipantes teóricos, que essa direção não é unidimensional e nem natural, mas produto das categorias histórico socioculturais em que o indivíduo se desvenda.

RELAÇÃO DA MÚSICA COM AS BRINCADEIRAS

As atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age

sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões.

A música no contexto da educação vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Existe uma defasagem entre o trabalho realizado na área de música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

As atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, bater pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores imprescindíveis também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Pesquisar o universo musical em que a criança pertence, onde o primeiro passo do educador deverá seguir antes de iniciar um programa de atividades lúdicas com a música, para depois, encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música. Cabendo também, descobrir a beleza, a simplicidade e a grandiosidade de se trabalhar a linguagem musical. Atualizando-se para buscar novas estratégias, criar e recriar subsídios, respeitando a linguagem expressiva do aluno. As atividades musicais realizadas na escola não visam à formação de músicos, e sim através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar à abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

Sadie apud Chiareli & Barreto (2005) afirma que: Crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem.

Burrows (2000, p. 82), cita alguns dos benefícios que a música nos proporciona, entre os quais: a música refresca o corpo e a mente; promove o relaxamento; acalma os nervos; estimula a criatividade; desenvolve a intuição e induz sentimentos de amor.

É importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças.

O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical, pois integra melodia, ritmo e frequentemente harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações. Letras muito complexas, que exigem muita atenção das crianças para a interpretação, acabam por comprometer a realização musical. O mesmo acontece quando se associa o cantar ao excesso de gestos marcados pelo professor, que fazem com que as crianças parem de cantar para realizá-los, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal.

São importantes as situações nas quais se ofereçam instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explorá-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes. O fazer musical é a forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas. Interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete.

O espaço no qual visa ocorrer às atividades de música devem ser dotados de mobiliário que possa ser disposto e reorganizado em função das atividades a serem desenvolvidas.

É muito importante o caráter lúdico nas atividades musicais planejadas pelo educador, que devem estar presentes sempre, possibilitando a apreciação musical. Dependendo do projeto que estiver sendo desenvolvido, o educador de deverá adaptar suas aulas aos temas desenvolvidos, explorando sons de animais, sons da natureza, sons do espaço escolar, sons externos à escola para produzir contos de fadas, teatro, sons vocais, instrumentos, brinquedos sonoros (explorar materiais recicláveis), improvisações e composições. O educador deve estimular a criança pequena a desenvolver a linguagem utilizando-se de músicas

e melodias curtas, com conteúdo criativo, que possibilitem sempre novas aprendizagens. A pesquisa realizada demonstra a importância da música na educação, o quanto e como ela contribui para o desenvolvimento do aluno. Como e quais tipos de música devem ser utilizadas para um melhor aproveitamento na educação e no desenvolvimento como ser humano social.

Sendo assim a música é mais um objeto a ser utilizado para facilitar o desenvolvimento dos alunos, sendo utilizada corretamente, e estimulando o mesmo poderemos ter um desenvolvimento facilitado, além de seres humanos mais sociáveis e mais calmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola possui essencial função e poder em oportunizar situações voltadas às brincadeiras, onde a criança possa descobrir e explorar atividades com o corpo, imaginação e capacidade criadora, inteirando-se só e com os demais, buscando assim, o crescimento e a construção da aprendizagem, satisfazendo as curiosidades e anseios diante de situações vividas no seu dia a dia.

Segundo a teoria de Vygotsky, o alicerce do trabalho pedagógico, consiste extremamente na necessidade de incluir a brincadeira como etapa inicial abrindo propostas as outras áreas de conhecimento, pois brincar é o que a criança sabe fazer e fazendo com prazer e incentivo o desenvolvimento se torna mais preciso e vitorioso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995. Acesso: 05 de Junho de 2017

COCA, Mary. **Resumo Artes Visuais**. Disponível em: http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com.br/2011/04/rcnei-resumo-artes-visuais.html. Acesso: 26 de Abril de 2017

PEDRACINI, Renan S. **As dificuldades no ensino-aprendizagem de música: análise de dados e intervenção através da elaboração de material didático interdisciplinar**. Disponível em: http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=f

orumedmus01&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=66&path%5B%5D=45. Acesso: 13 de Maio de 2017

RODRIGUES, Débora. **A música como contribuição e superação das dificuldades de aprendizagem**. Disponível em: http://fael.edu.br/tcc/a-musica-como-contribuicao-e-superacao-das-dificuldades-de-aprendizagem-0-06-anos/. Acesso: 02 de Maio de 2017

SALLA, Fernanda. **Gestão da sala de aula: você seguro em classe**. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/gestao-sala-aula-voce-seguro-classe-713785.shtml?page=1. Acesso: 08 de Junho de 2017

SILVA, Elisangela Aparecida da. **Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo**. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4850/5029. Acesso: 01 de Abril de 2017

A IMPORTÂNCIA DE EXERCICIOS FISICOS PARA IDOSOS

Alessandra Lopes Ferreira Verderame

RESUMO

Esse trabalho vai tratar sobre a importância dos exercícios físicos para idosos, porque está sendo realizado com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre os idosos, pois a longevidade está cada vez maior, portanto, e necessário aprimorar o tipo de atividades e exercícios que são mais adequados a terceira idade. De que forma nos como profissionais de educação física, podemos contribuir para uma vivência mais feliz dos idosos.

Palavras-chave: saúde; exercícios físicos; idoso.

INTRODUÇÃO

Tenho grande interesse em atuar com idosos, pois e existe uma grande quantidade de pessoas acima dos sessenta anos, que se encontram ativas ou não, então minha intenção agora e buscar conhecimento e me preparar cada vez mais, para atender esse público.

Alguns estudos apontam os motivos mais importantes para adesão do exercício físico são, por exemplo, melhora da saúde, melhorar a postura, promover o bem-estar, manter-se em forma, sentir prazer, ficar mais forte e receber Incentivos do professor, com esses tópicos, promover programas voltados à promoção da saúde e das necessidades dos idosos é motivar uma população que tem motivos suficientes para sair do sedentarismo. (Ferreira,2005) (Cheik,2003)

Pensando que todos nós um dia seremos idosos, ou grande parte de nós, nasceu um grande interesse em aprender mais sobre esse público-alvo, também pois hoje e um mercado que esta em crescimento, e acredito que não existam muitos profissionais qualificados para trabalhar com esse público, existe uma porcentagem alta de idosos ativos e saudáveis, e outra porcentagem que está atento se cuidando para se tornar um idoso independente, autônomo e com saúde. Então o profissional que estiver preparado para trabalhar com esse público, terá muito sucesso profissional.

Estudar esse tema traz benefícios para sociedade, por que sendo realizado com o crescimento populacional de idosos, aumenta também a preocupação com a saúde e estilo de vida, pois e importante que idoso tenha uma vida saudável, reduzindo os problemas de saúde, uma grande contribuição para evitar, diminuir ou estabilizar esses problemas deve-se a pratica de exercícios físicos, que devem ser realizados com autorização do médico e acompanhando de um profissional de educação física Matsudo SMM (Rev. Bras. De Ativ fis e Sal 2001).

OBJETIVO

Analisar de que maneira o exercício vai beneficiar o idoso durante a atividade.

Capítulo 1-Tipos de patologia encontradas no idoso

Com o envelhecimento os problemas de saúde dificultam o funcionamento do corpo, diminuindo a performance física, um idoso para ser fisicamente dependente precisa melhorar todas as funções do corpo, permitindo autonomia para realizar tais atividades Spirduso(2005) .

Uma tarefa que antes era tão simples de ser realizada, passa a ser difícil, e ate mesmo exigindo atenção do idoso e de todas as pessoas com convivem com ele, pois um movimento executado pode se tornar um risco para a saúde em

caso de quedas, acarretando dores, inflamações, fraturas. Guimaraes(2004) Isso pode ocorrer, pois com o envelhecimento, todas as funções do corpo tendem a ser reduzidas, tornando assim os movimentos e o raciocínio mais lentos, tudo depende de qual era o estilo de vida deste idoso e de qual é patologia pré-existente, alguns desses exemplos são citados aqui como sendo mais frequente na terceira idade o que promove a diminuição dos exercícios, sedentarismo, hipertensão, diabetes, doenças coronarianas, osteoporose, artrite, artrose, problemas de coluna, limitações que diminuem o ritmo de atividades, fazendo com que o idoso evite, qualquer movimento Pfitzenmeyer(2001), Ruwer SL(2005).

No entanto quanto menor o movimento, maior o problema pode se tornar, as consequências são fortes, uma vez que o corpo necessita de movimento constante, mesmo que haja um problema de saúde, precisa sempre estar em movimento, até mesmo os acamados, precisam de exercícios leves , voltados sobretudo para melhoria de qualidade de vida , estruturados para melhorar a independência e capacidade funcional, onde serão utilizados parâmetros fundamentais para qualidade de vida que são força, flexibilidade, equilíbrio, capacidade aeróbia, Kraemer(2002).

O que acontece no envelhecimento, um fenômeno fisiológico que se representa de forma social ou cronológico, seguindo de alteração/redução de massa magra, óssea, força muscular flexibilidade, equilíbrio, agilidade, diminuição da socialização e bem estar psicológico Maria(2014).

Entende-se que o idoso ou pessoa da terceira idade, indivíduos com mais de 60 anos (de acordo com estatuto do idoso), de acordo com dados da OMS que em 1998 existiam mais de 390 milhões de idosos, estima-se que em 2025 esse número seja em dobro, em muitos países em desenvolvimento, países da Ásia e América latina esse número pode chegar a dois milhões. Verificamos que com o aumento da população idosa, e necessário uma grande mudança de estrutura social para essas pessoas, ao terem a vida prolongada, não fiquem afastadas do convívio social, nem mesmo alienados, inativos, incapacidade física gerando assim uma falta da qualidade vida Estatuto do Idoso (2003).

Capítulo 2 – Independência da avd´s

Antes de iniciar a atividade física com o idoso é importante que além da autorização médica, seja realizada também uma avaliação física, que é de suma importância, pois assim podemos levantar as informações e necessidades de cada indivíduo em particular. Antecedentes médicos, atividades mais adequadas, atividade contraindicada, cuidados especiais, seleção de testes e programação do treino, acompanhamentos dos tratamentos médicos. O envelhecimento e um processo muito complexos, razão pela qual não se pode definir um único modelo que categorize a variabilidade de idosos. Devemos sempre levar em conta o maior número de aspectos para fazer uma identificação mais adequada. Por exemplo, se levarmos em consideração apenas a idade do indivíduo, podemos deixar de julgar e observar pontos importantes nessa classificação. Os benefícios provocados pela prática de exercícios físicos pelas pessoas idosas têm sido estudados pela comunidade científica, destacando aqueles que atuam na melhora da capacidade funcional, equilíbrio, força, coordenação e velocidade de movimento, contribuindo para uma maior autonomia. A classificação segundo as atividades da vida diária(avds) permite saber o que um idoso pode realmente fazer. De acordo com a American Geriatrics Society, as AVDS são classificadas em: básicas (ABVD); intermediarias (AIVD) e avançadas (AAVD).

O aumento de idosos traz de volta a sociedade uma preocupação sobre a faixa etária acima dos 60 anos, onde ocorre uma diminuição das capacidades funcionais para execução das avd´s, o envelhecimento é um processo dinâmico e natural, onde é necessário que haja adequações em relação ao idoso, de maneira que uma vida mais ativa e dinâmica traga a independência e autonomia, para ele, pois um dos tópicos muito importante e que nessa faixa etária e idoso ele tenha total autonomia para realizar suas atividades, como tomar banho , vestir-se, levantar-se, sentar-se, caminhar pequenas distancias ou seja atividades de cuidados básicos, intermediário seria cozinhar, limpar a casa, fazer comprar, atividades mais complexas e algo gratificante para ele, assim exercícios em grupo, além de ter uma grande importância para seu estado físico,

e necessário também para o psicológico, assim ele pode interagir com outras pessoas, um estilo de vida ativo e dinâmico pode trazer benefícios em quantidade e qualidade.

Capítulo 3 – Como o exercício pode beneficiar na diminuição das doenças e aumento da independência.

Apesar de ter sido comprovado através de vários estudos, que a atividade física beneficia muito o idoso, podemos ressaltar que o sedentarismo tem aumentado muito, contribuindo assim para diminuição ou perda de algumas funções do idoso, reduzindo suas capacidades físicas, em determinados estudos foram comprovados que ocorre um número menor de quedas em idosos que realizam atividades físicas, assim como melhora das capacidades físicas, força muscular, resistência cardiorrespiratória, flexibilidade e equilíbrio.

Entre as patologias apresentadas, o exercício físico tem um papel extremamente benéfico diminuindo perdas de funções e melhorando instabilidade postural, hipertensão arterial, resistência à insulina, diabetes, dislipidemia, obesidade, sedentarismo, prevenção de doenças cardiovasculares.

Sobre a prescrição de exercício, e importante que o idoso seja autorizado pelo médico, após realizar avaliação física, receba a orientação sobre o exercício adequado de acordo com sua patologia, caso exista alguma, inicialmente e recomendado pelo menos 30 minutos de atividades física, podendo ser formal ou de lazer, intensidade moderada, no caso de indivíduos obesos, esse período seria insuficiente, nesse caso seria importante também um pratica individualizada. Propor um programa de atividade física focado na prevenção e tratamento da síndrome metabólica, que melhore o condicionamento cardiorrespiratório, forca e resistência muscular.

CONCLUSÃO

Através desse estudo foi possível concluir, que ao praticar atividades e exercícios físicos com frequência, o idoso encontra uma autonomia maior, consegue realizar suas AVD´S, melhora seu estado de saúde, físico e emocional.

Os aspetos positivos são presentes, e maiores, já a falta de atividade física, ou exercícios com frequência, dificulta a autonomia do idoso, assim como influencia no aumento de patologias, resultando em mais doenças, e menos liberdade e autonomia, além de ser prejudicado fisicamente, ele também ficara debilitado emocionalmente.

Portanto os exercícios de acordo com o estudo são extremamente benéficos, pois para ter longevidade com saúde, o corpo precisa estar em movimento, além de adquirir hábitos saudáveis, mudar o estilo de vida, caso esse idoso seja sedentário, são tópicos que podem determinar a vida do idoso a longo prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Incidência de quedas, atividade física e saúde dos idosos http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n6/v11n6a04

- Atividade física: uma necessidade para a boa saúde na terceira idade. http://www.redalyc.org/pdf/408/40818308.pdf

- Ministério da Justiça do Brasil. Estatuto do Idoso: Lei n° 10.741, de 1º de outubro de 2003. Brasília: Ministério da Justiça; 2003.

- Exercício físico e síndrome metabólica http://www.scielo.br/pdf/rbme/v10n4/22048

A TRAJETÓRIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Ana Paula da Silva

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar o histórico dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica do Brasil, identificar as características que conduziram tal processo e entender quais influências e consequências elas exercem na atual formação docente bem como na atuação dos licenciados.
A investigação foi conduzida a partir: (a) da contextualização do cenário que compreende o período de 1995 a 2007 no qual o Ensino universitário do Brasil construiu as suas bases filosóficas, políticas e econômicas; (b) da caracterização dos cursos de Licenciatura no Brasil desde os seus primórdios; (c) do levantamento do perfil dos alunos dos cursos de Licenciatura; (d) do impacto das mudanças recentes na carreira docente.
Fundamentam teoricamente este estudo: (a) a visão das mudanças mais significativas na Educação Superior brasileira no período entre 1995 e 2007 (Sobrinho; Brito, 2008); (b) o perfil do docente e dos cursos de Licenciatura no Brasil (Gatti; Barreto, 2009); (c) as novas demandas da carreira docente (Libâneo, 2010).
O resultado da pesquisa permitiu caracterizar os elementos constituintes do processo de formação docente no Brasil, as suas deficiências e os seus desafios.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Educação Básica do Brasil, Ensino Universitário.

Introdução

Tendo em vista a proliferação de cursos de Licenciatura no Brasil impulsionada pelo aumento da demanda por profissionais da Educação e pelas leis de diretrizes e bases (LDB), o presente trabalho pretende oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil.

Procura traçar um panorama sobre os cursos de formação, o perfil de seu alunado, os modelos de formação oferecidos e os caminhos percorridos até o momento.

Segundo Sobrinho e Brito (2008), principalmente a partir dos anos 90 o Brasil tem passado por várias mudanças em seu sistema educacional. Em relação ao Ensino Superior tivemos um aumento expressivo de instituições privadas, em especial, de pequeno porte, cuja existência se justifica pelo atendimento ao mercado financeiro.

Dois desafios principais inspiraram essas mudanças: aumentar a competitividade da economia no mundo globalizado por meio da formação de profissionais e fortalecer valores democráticos, primordialmente o da igualdade. A maior problemática resultante das medidas adotadas para impulsionar esse processo de mudanças foi a qualidade duvidosa que temos em um elevado número de instituições de níveis superior atualmente.

Os autores (2008) apontam a funcionalidade econômica e utilitarista da Educação Superior como fonte de preocupação. Dado o cenário apontado pelos autores surge a reflexão sobre as condições e a qualidade dos cursos formadores de professores no Brasil.

Para Gatti e Barreto (2009) quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que a história de escolarização brasileira é muito recente quando comparada a outros países. Somente em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país sendo que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começaram a crescer e a demanda por professores também aumentou. O suprimento de docentes nas escolas caminhou por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, etc.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas

e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem.

Esse crescimento do sistema escolar foi sem dúvida um mérito, provindo de grande esforço social, político e de administração, porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde. Um dos aspectos a se considerar nessa direção é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais.

Nesse sentido José Carlos Libâneo (2010) aponta que apesar das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais a escola básica mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Dessa forma, a formação de professores assume foco central no processo de melhoria da qualidade educacional oferecida no Brasil.

> Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. (LIBÃNEO,2010, p.3)

A Educação Superior no Brasil

Impulsionada pelo mercado e pelas exigências postas pela LDB (BRASIL,1996) a oferta de cursos superiores de Licenciatura em nosso país passou a ser cada vez mais abundante nos últimos anos.

Assim como outros países latino-americanos, principalmente a partir dos anos 90, o Brasil tem vivenciado muitas mudanças em seu sistema de educação superior. Essas mudanças foram impulsionadas por dois desafios: aumentar a competitividade da economia no mundo globalizado através de um aumento na formação de profissionais e fortalecer valores democráticos, principalmente o da igualdade por meio da ampliação das oportunidades de acesso e permanência bem como o fortalecimento de valores da cidadania. A característica mais evidente do período entre 1995 e 2007 - governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva - é o crescimento livre e de qualidade

duvidosa do setor privado com fins lucrativos. Como consequência da expansão do setor privado pode-se observar a intensificação da funcionalidade econômica e utilitarista da educação superior. Salvo exceções, a Educação de nível superior privada tem perdido muito do significado de educação como bem público necessariamente de qualidade e de valor social.

Sobrinho e Brito (2008) enfatizam que a histórica injustiça social é responsável por vulnerabilidades visíveis no sistema educacional brasileiro, o que por sua vez tem muitos impactos negativos na consolidação da democracia, da competitividade internacional e no desenvolvimento humano sustentável. Esse caráter de dualidade da sociedade brasileira provoca disparidades nas oportunidades de estudo e trabalho, que se manifestam tanto em níveis individuais quanto geográficos. Assim como em outros países da América Latina, o sistema de Ensino Superior brasileiro passa por uma forte tendência de fragmentação. A sua organização, tipos de oferta e papéis sociais desenvolvidos têm perdido a homogeneidade e a precisão.

De fato, o fenômeno da expansão do Ensino Superior brasileiro está diretamente ligado ao crescimento do setor privado. Desde os anos 60, primeiramente com o forte apoio dos governos militares (1964-1985) e posteriormente com os governos de retorno à democracia, se observa nas normativas e políticas de Educação superior um grande estímulo ao desenvolvimento do setor privado. O crescimento desse sistema foi mais intenso nos anos 60 e 70, mais lento na década de 80 (a chamada década perdida) e alcançou o seu auge em 1996 influenciado pelas políticas oficiais em favor da expansão do setor privado e o apoio legal da LDB.

Em 1996 o sistema brasileiro de Educação Superior contava com 1.868.529 alunos. Já em 2003 esse número aumentou para 3.887.022. Em 2005 foram contabilizados 4.453.156 de estudantes e em 2007 atingiu-se a marca de aproximadamente 5.000.000 de alunos matriculados.

A respeito das vagas oferecidas, os estudos dos autores (2008) apontam um aumento muito significativo. Em 1991 516.663 vagas foram oferecidas, em 1995 foram 610.355 oportunidades de ingresso, em 2000 foram 1.216.287, chegando a 2.429.737 em 2005, ou seja, em uma década e meia, as vagas para o Ensino Superior praticamente quadruplicaram.

Sobre o perfil dos alunos universitários também tem ocorrido mudanças visíveis. Hoje o sistema já conta com uma porcentagem de alunos maiores de 24 anos, algum deles voltando para uma segunda carreira, a matrícula feminina supera a masculina e o número de alunos provenientes de camadas sociais marginalizadas cresce. Tais informações nos levam a considerar que muitos dos alunos que agora têm a oportunidade de ascender a Educação Superior carregam consigo importantes carências culturais além das sociais e econômicas, o que justifica ações públicas que assegurem a permanência desses alunos e não somente o acesso, já que cerca de 40% das desistências universitárias se deve a fatores financeiros.

Em 2003, havia 1.859 Instituições de Ensino Superior (IES), assim distribuídas: 163 Universidades (8,8%); 81 Centros Universitários (4,3%); 119 Institutos Integrados; 1.403 Faculdades (75,5%); 93 Centros Tecnológicos (5%). Desde 2006, os Institutos, Faculdades Tecnológicas e Faculdades se agrupam em uma única categoria.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação, (INEP/MEC), em 2007 o Brasil contabilizava 177 Universidades, 185 Centros Universitários e 2.036 Faculdades, somando um total de 2.398 Instituições de Educação Superior, sendo 105 federais; 92 estaduais; 60 municipais e 2.141 privadas. Dentre as privadas, cerca de 80% têm fins lucrativos; 20% são comunitárias ou confessionais sem fins lucrativos. Considerando o número total de IES, aproximadamente 10% são públicas. Em outras palavras, o sistema é na sua maioria privado e constituído por pequenas instituições.

Quanto ao perfil e a localização dessas instituições, a distribuição geográfica das instituições de Ensino Superior acompanha as assimetrias sociais e econômicas do país, com maior crescimento nas regiões sudeste e sul. Merece ainda destaque o dado que aponta para uma demanda majoritariamente noturna nas instituições privadas ao contrário das públicas.

Como ocorre em outras partes do mundo a Educação Superior no Brasil se tornou uma das mercadorias mais lucrativas. A entrada em cena de muitos provedores com fins lucrativos na Educação Superior tem a justificativa ideológica de que é necessário tirar a sobrecarga do governo em relação a suas responsabilidades em oferecer os bens necessários para a sociedade.

Sobrinho e Brito (2008) chamam atenção para o fato de que a privatização tem estreita relação com a mercantilização e a competitividade, no entanto, ela apresenta características específicas em países que ainda não alcançaram os níveis desejados de desenvolvimento. Colin Brock (SOBRINHO & BRITO, 2008 apud BROCK, 2006) observa que a questão da privatização é distinta e especialmente significativa nos países em desenvolvimento, cujo Estado não consegue satisfazer a crescente demanda. A consequência dessa deficiência é que cresce o número de instituições privadas com interesses lucrativos, em geral submetidas à vontade e aos interesses de seus proprietários, deixando os professores com quase nenhuma liberdade acadêmica e profissional.

Sobrinho e Brito (2008) entendem que existem muitas causas e explicações para esse novo mapa da Educação Superior brasileira que se delineia, dentre elas, a ideologia de depreciação do público, tido como lento e ineficaz, e a valorização do privado (presumidamente mais eficiente e eficaz). As novas configurações que se estabelecem têm também relações com as conquistas sociais das mulheres, das pressões da classe média na Educação Superior e da representação dos títulos de nível superior no atual contexto econômico. (Sobrinho e Brito, 2008).

Quanto às transformações das características dos professores atuantes no Ensino Superior, a mudança ocasionada pela expansão da Educação universitária provocou a necessidade de contratação de um elevado número de professores, nem todos eles com formação adequada para a atuação no nível superior. Considerando essa problemática, uma das medidas mais importantes adotadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e com forte apoio das Universidades públicas federais e das estaduais de São Paulo, foi a formação de pós-graduados não somente para fins de estudos acadêmicos, mas também como forma de preparação para o magistério em nível superior.

Nesse novo cenário da Educação Superior brasileira, Sobrinho e Brito (2008) veem um jogo de relações entre atores multilaterais e nacionais. Esse jogo de relações imprime um novo sentido de autonomia a todos os envolvidos no processo. Hoje os Estados não são totalmente autônomos para estabelecer políticas de educação superior, na mesma condição se encontram as universidades, que vivem seus conflitos e dilemas referentes aos seus compromissos com os valores públicos, com a busca da verdade e da qualidade

cientifica, com a sua relevância social, com a ética, com a igualdade e com as prioridades da sociedade ao mesmo tempo em que vivenciam as demandas do mercado, as regulamentações do Estado e a pressão ideológica do mundo globalizado.

Os cursos de Licenciatura no Brasil

Não diferentemente das demais graduações oferecidas nos últimos anos no Brasil, os cursos de Licenciatura também sofreram os impactos impostos pelas transformações do Sistema de Ensino Superior e se encontram imersos nas contradições e problemáticas inerentes às discussões que envolvem os diferentes aspectos do Ensino Superior brasileiro.

Antes de apresentar e discutir tais problemáticas cabe delinear a caracterização dos elementos que constituem os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência.

Para conhecer tais elementos, Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barretto (2009) fizeram uso do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade), aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e licenciatura de 2005. O curso de Pedagogia, embora seja também um curso de licenciatura, foi considerado como categoria isolada pelas características específicas que possui.

Além dos estudantes dos cursos de Pedagogia, fizeram parte das provas do Enade em 2005 os alunos dos cursos das seguintes áreas de conhecimento: Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras. Para fins desta análise, obteve-se um total de 137.001 sujeitos.

No conjunto dos cursos, os estudantes de Pedagogia correspondem a 28,7% dos sujeitos. Os alunos de Letras são também muito numerosos, quase se igualando em quantidade aos de Pedagogia.

Não obstante, tiveram de ser computados nas Letras os estudantes de Língua Portuguesa e os de língua estrangeira, porque a nomenclatura genérica adotada por alguns cursos impossibilita identificar a modalidade de formação ministrada, o que resulta em perda de informação. Sabe-se, contudo, que, entre os

estudantes dos cursos que se declaram especificamente como de formação de professores de Língua Portuguesa, encontram-se 72,7% do total dos estudantes de Letras, e que, entre os que formam explicitamente professores de língua estrangeira, computam-se 21,8 %.

Ao computar os dados da pesquisa, Gatti e Barretto (2009) chamam a atenção para o percentual relativamente pequeno no Enade de alunos dos cursos de Matemática, sobretudo quando se tem em conta que, juntamente com Língua Portuguesa, a Matemática constitui o componente curricular que possui o maior número de aulas na escola básica, o que anuncia provável falta de professor na área, como já apontado pelos estudos do Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais e Conselho Nacional de Educação. Mais crítica ainda é a proporção dos estudantes das ciências “duras”: Física e Química, áreas tradicionalmente deficitárias quanto ao número de professores nos sistemas escolares não só brasileiros, como de diversos países (GATTI; BARRETO, 2009 Apud AGUERRONDO, 2004). Na visão das autoras (2009), certamente os estudantes dessas áreas encontram melhores ofertas de trabalho fora da docência.

Quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciados.

Gatti e Barretto (2009) entendem que o dado acima caracteriza a escolha da docência como uma espécie de “seguro-desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade. A incidência de tal fenômeno é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia.

Entre os estudantes de Pedagogia 28,2% já têm trabalho na área e 16,6% trabalham em outra área, mas pretendem buscar atividade na área de graduação; já entre os licenciandos são apenas 15,6% os que trabalham na área, mas é maior o percentual dos que pretendem nela trabalhar: 23,5%. Surpreende o grande percentual de estudantes dos dois grupos que têm a intenção de se dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação (31,8% e 33,3% respectivamente).

Segundo a pesquisa realizada pelas autoras (2009), outro dado relevante é que há menos da metade dos estudantes na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos: (46%); entre 25 a 29 anos situam-se pouco mais de 20% deles e proporção semelhante está na faixa dos 30 a 39 anos. É possível, porém, fazer uma distinção entre os estudantes de Pedagogia e os demais: os primeiros tendem a ser mais velhos. Enquanto apenas 35% dos alunos de Pedagogia estão na faixa ideal, essa proporção aumenta para os estudantes das demais licenciaturas, sendo que entre os alunos de Letras e da área de humanas a proporção na faixa ideal está em torno de 45% e, para os da área de ciências e Matemática, fica entre 51% e 65%. Os alunos de Pedagogia são também mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos, ou acima de 40 anos.

A diferença de idade entre os estudantes de Pedagogia e os alunos das demais licenciaturas podem ser entendida em parte por razões conhecidas: a certificação obrigatória para o professor das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil era a de nível médio até a promulgação da Lei nº 9.394, em 1996. Uma vez formados, os professores geralmente começavam a lecionar para depois se dirigirem ao curso superior.

Os dados relativos ao período em que o conjunto dos estudantes concluiu o ensino médio mostram que apenas 37,6% deles ingressaram nos cursos superiores atuais logo após o término do nível médio, ou seja, o ingresso tardio nos cursos para a docência constitui a regra antes que a exceção.

Mais velhos, pouco mais da metade dos estudantes de Pedagogia são solteiros (53,6%), enquanto esse percentual sobe a 68,7% entre os de outras áreas.

Para as autoras (2009), um dado que salta à vista na pesquisa realizada é a feminização da docência: 75,4% dos estudantes são mulheres. Como é sabido, este não é fenômeno recente. Gatti e Barretto (2009) relembram que desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Esse foi um fator determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho. A carreira do magistério expandiu-se por meio de um

padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula.

Predominantes especialmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade.

O processo de feminização das outras licenciaturas, um pouco mais tardio que o dos cursos de formação das professoras primárias, ocorreu acompanhando a expansão dos ginásios, nos anos 1950 e 1960, e a popularização da escola de primeiro grau de 8 anos, após a Lei nº 5.692/71, que foi seguida da perda relativa de prestígio dos professores, e em particular dos licenciados, e da piora nas condições de trabalho e remuneração. Mas nesse segmento da docência – o do professor especialista – os homens ainda mantêm uma presença significativa, chegando a constituir quase a metade dos estudantes em vários cursos e representando mais de 70% dos alunos de Física. Em Letras confirma-se a forte presença feminina constatada em estudos anteriores (GATTI; BARRETTO, 2009 apud ROSEMBERG; AMADO, 1992; SETTON, 1994) e na Biologia, um curso cujo perfil é de estudantes mais novas, recém-saídas do ensino médio, elas também são muito numerosas.

Os atuais estudantes dos cursos de nível superior para a docência formam um grupo majoritário (50,4%) que se concentra nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários-mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários-mínimos (39,2%), e escassa a frequência de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda. Para Gatti e Barretto (2009) esse fato pode sugerir, como já o faziam Pucci, Oliveira e Sguissard (GATTI; BARRETTO, 2009 apud PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARD, 1991), que estaria havendo um processo de proletarização dos trabalhadores em educação, mas pode ser igualmente interpretado como uma forma de ascensão de certos estratos populacionais a carreiras mais qualificadas.

> Outro indício da modesta origem social de um bom número desses estudantes é o fato de que em média, apenas 26,2% dos alunos não trabalham e são inteiramente custeados pela família. Ou seja, trata-se de estudantes que, na maioria, são trabalhadores. (GATTI; BARRETTO, 2009, p.164)

A maior parte dos cursos presenciais de formação para a docência pertence à iniciativa privada. Cerca de 35% dos alunos recebem bolsas de estudos ou algum tipo de financiamento, integral ou parcial, seja do governo federal, por intermédio do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) (3,3%), seja das próprias instituições mantenedoras dos cursos (13,8%), ou de outrem.

Quanto à bagagem cultural dos alunos em estudo, as autoras (2009) afirmam que a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador cultural importante das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que têm pais com instrução de nível médio que, quando somada à dos que têm pais com instrução superior, demarca a heterogeneidade no seio dos próprios grupos de estudantes.

Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Se as diferenças de renda familiar são apenas ligeiramente maiores para os demais licenciandos, elas se mostram bem mais acentuadas a favor destes últimos no que tange à bagagem cultural da família de origem.

> No estudo comparativo realizado pela UNESCO sobre a condição docente, utilizando amostras representativas de professores da escola básica da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, as diferenças para menos quanto ao capital cultural familiar entre os professores brasileiros e os dos demais países mostraram-se mais acentuadas ainda, uma vez que nesses países os docentes provêm de famílias cujos pais, na sua

> maioria, têm instrução de nível médio e superior (GATTI; BARRETTO, 2009 apud FANFANI, 2007, p. 167).

Quanto à escolaridade segundo a pesquisa realizada (2009), os estudantes provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente. A proporção de alunos que frequentaram apenas o ensino médio privado é menor entre os alunos da Pedagogia (14,3%) do que entre os das demais licenciaturas (18,3%).

A partir dos dados gerados pela pesquisa em questão as autoras (2009) concluem que, no que diz respeito ao capital cultural escolar propriamente dito, é possível afirmar que, no cômputo geral, o grupo dos estudantes de Pedagogia possui uma bagagem um pouco menos aquinhoada que a dos outros licenciandos.

Ensino a distância e formação de professores

Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Gatti e Barretto (2009) afirmam que a proliferação de cursos de licenciatura a distância é uma preocupação presente entre os estudiosos da Educação, e em particular da formação de professores. Estes cursos, como cursos superiores, são regulados pelos Decretos Presidenciais nos 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07.

A Lei nº 9.394/96 (LDB), em seu artigo 80, estipula que a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância deve solicitar credenciamento específico à União, e, para tanto, critérios foram fixados. No art. 1º do Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005), determina-se que essa modalidade de curso tenha momentos presenciais, para avaliações dos estudantes, estágios obrigatórios, apresentação e defesa de trabalho de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. Estes momentos podem ser realizados tanto na sede como nos polos abertos pela instituição.

Os cursos de graduação a distância devem ter a mesma duração definida para os cursos presenciais. Esse decreto regulamenta todas as condições para o credenciamento das instituições que pretendam oferecer cursos a distância, e os dois outros o complementam. Uma vez credenciados, de acordo com o Parecer CES/CNE nº 301/03, as universidades e centros universitários podem criar novos cursos superiores sem necessidade de autorização ministerial, mas esses cursos ficam submetidos aos processos de reconhecimento do Ministério. Por outro lado, o Ministério da Educação facultou aos cursos presenciais oferecerem até 20% de sua carga horária em sistema semipresencial.

Mesmo com os cuidados legais previstos, o volume de cursos a distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas.

Segundo Gatti e Barretto (2009), este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos relativos a essas iniciativas. Para as autoras (2009) com a facilitação da abertura desses cursos, e pela sua expansão enorme na área das licenciaturas, uma pergunta tem pairado no ar:

> A formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais? Como fica o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase sem experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de Educação Básica? (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 51)

As preocupações de Gatti e Barreto (2009), dentre as de inúmeros estudiosos da área da Educação, naquilo que se refere à qualidade dos cursos de Licenciatura a distância, converteu-se recentemente na homologação de novas regras para a oferta de cursos de Licenciatura EAD.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tornou válido um parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) que determina que os cursos de licenciatura terão de oferecer 50% da carga horária presencial.

As instituições de Ensino Superior terão dois anos para se adaptarem às mudanças a contar a partir do mês de maio de 2024, data da publicação da homologação em Diário Oficial da União.

Formação inicial de professores: prioridades e desafios

Segundo José Carlos Libâneo (2010), os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores bem como a necessária reformulação de currículos. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial.

Segundo o autor (2010), a escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. Trata-se, portanto, de conceber a escola de hoje como espaço de integração e síntese. Poucos educadores discordam dessas tarefas da educação escolar, pois elas assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual.

Libâneo (2010) chama a atenção para o fato de que num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético valorativa de recolocar valores humanos fundamentais. (LIBÂNEO, 2010)

Diante dessas novas necessidades, a escola assume um papel importante no fortalecimento de valores, princípios e de progresso nos diferentes âmbitos da vida social.

Além disso, se submete à exigências antes inexistentes. Essas novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação.

Segundo Libâneo (2010), o novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

Considerações finais

Como pudemos observar na formulação deste trabalho, a orientação mercantilista que rege a Educação Superior brasileira é crescente e suas influências no sistema educacional universitário são evidentes. Alguns reflexos dessas influências podem ser vistos na proliferação de instituições privadas e nas características mercantis que as submetem à racionalidade gerencial e fortalecem a sua ideologia de produtividade e lucro.

Como consequência desta ideologia de produtividade e lucro, pode-se verificar uma gama de ofertas ajustadas às necessidades da economia, cujas características são a curta duração e o privilégio ao conhecimento útil e às habilidades exigidas no mercado de trabalho.

Cabe aqui ressaltar que essa reconfiguração do sistema de Ensino Superior coloca sob ameaça a garantia de qualidade dos cursos oferecidos. Apesar da preocupação frequente com a formação dos profissionais do Brasil não é possível ignorar a presença dos elementos constituintes dessa reconfiguração em nossa atual Educação universitária.

A questão central de todo esse processo parece ser quais caminhos serão percorridos futuramente, se a lógica mercantilista permanecerá ou se de alguma forma os valores sociais e do ethos acadêmico serão resgatados.

O maior desafio da Educação brasileira certamente é o de continuar crescendo com qualidade a fim de consolidar e ampliar a capacidade social de seu povo e ao mesmo tempo servir como mola propulsora da economia, produzindo mais inclusão, igualdade e participação social.

Neste cenário conflituoso, os cursos que preparam para a carreira docente no Brasil parecem sofrer impactos relevantes. Segundo as pesquisas aqui realizadas (Gatti e Barreto, 2009), a grande maioria dos docentes atuantes na Educação Básica brasileira tem a sua primeira formação em instituições privadas, o que representa uma preocupação ainda maior com a qualidade dos conhecimentos adquiridos por estes docentes, já que foi justamente a rede privada de Ensino Superior que mais impactos sofreu com as influências mercantilistas impostas.

Imersos em políticas isoladas, não interligadas por uma finalidade comum, a profissionalização inicial do professor brasileiro aguarda por ações sistemáticas causadoras de melhorias efetivas nas perspectivas de carreira e na identificação do professor com a sua profissão.

Há a necessidade de uma revisão da legislação que rege os diferentes aspectos educacionais bem como dos currículos presentes nas instituições de ensino. Somente por meio da existência de currículos equacionados na formação de professores e do impedimento da desarticulação provocada pelas constantes interferências legislativas que teremos a real possibilidade da construção de um

projeto pedagógico consistente com metas que se pautem na aquisição de conhecimentos e valores.

A formação de professores para a Educação Básica tem que partir de seu campo de prática e estabelecer conexões com o campo teórico, evitando dessa forma a fragmentação. Os estágios obrigatórios que seriam uma destas oportunidades de conexão apresentam-se nas propostas curriculares de forma fragilizada. Não há um planejamento, uma vinculação clara com os sistemas escolares ou uma explicitação das formas de supervisão.

Quanto ao crescimento acelerado dos processos formativos de professores a distância, cabe aqui ressaltar que já se enunciam preocupações quanto à qualidade e adequação desse sistema. A formação de professores a distância atende um número significativo de alunos egressos do Ensino Médio com carências de conhecimentos culturais e linguísticos que se agravam nesta modalidade de ensino já que ela exige leitura e interpretação de textos quase sempre individualizada. Além disso, a tutoria tem sido por sua vez, um dos aspectos mais vulneráveis na experiência de EAD no âmbito nacional.

Na visão de Gatti e Barreto (2009) diante desse quadro a indagação que surge é se a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente.

Como podemos notar, são muitas as problemáticas e os desafios envolvidos na profissionalização do professor. Todavia, tais desafios se tornam mais que urgentes porque, sem professores preparados para o exercício da docência, o direito a uma Educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país, o que implica diversas consequências para a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

GATTI, Bernardete A. ; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRINHO, José D.; BRITO, Márcia Regina. F. de. **La Educación Superior en Brasil: Principales tendencias y desafios** in : Revista *Avaliação,* vol. 13, nº 2, RAIES/UNISO, Campinas; Sorocaba, 2008, p. 487-507

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ariane de Oliveira Carapina

RESUMO

Este artigo tem a intencionalidade de descrever e valorizar as diversas linguagemartísticas como ferramenta para o desenvolvimento global de bebês e crianças.

Já que a arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança podeutilizar-se das linguagens da arte para expressar experiências sensíveis.

Palavras Chave: Arte; Linguagens Artísticas; Desenvolvimento Infantil.

Desenvolvimento

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

> [...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo,os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

A organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo.

Neste sentido, não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

> "Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43)."

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes. O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras. A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que a criança aprende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano.

O desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo. Exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

> [...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos á sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim àsmais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

Nesse sentido as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação.

A Arte Facilitadora do Ensino Aprendizagem

Sabe-se que, ao fazer e conhecer Arte como instrumento da prática pedagógica, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam

conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidade (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo para a compreensão de conteúdos das outras áreasdo currículo.

Segundo Ana Mae Barbosa (2010, p. 2) “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador”.

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Construir conhecimento implica numa ação partilhada, já que é através dosoutros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidaS

Quando vivemos a prática ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deveestar de mãos dadas com a decência e a seriedade.

. Segundo Paulo Freire (2003 apud GADOTTI, 1991, p.29):

> “Conhecer é construir categorias de pensamento, ler o mundo, transformar o mundo e só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente no que aprendemos. Para inovar é preciso conhecer, aprender exige esforço, daí a necessidade da motivação, do encantamento.”

A aprendizagem significativa está associada aos significados dos conhecimentos esua importância no meio em que o sujeito se desenvolve. Segundo Vygotsky são os desejos, necessidades, emoções, interesses, impulsos e inclinações que dão origemao pensamento. Na sua perspectiva,

cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influência recíproca.

A criatividade é o processo de desenvolvimento de produtos originais de alta qualidade e genuinamente significativos. A educação das crianças pequenas deve enfatizar o desenvolvimento e a geração de idéias originais, que são a base do potencial criativo. Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. Por outro lado, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador.

É assim que, por meio do desenho, do faz- de conta que o aluno cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. A arte é vista como instrumento capaz de trazer estímulo ao potencial criativo e crítico do ser humano, como requalificadora de valores, como criadora de novas formas de vida e da realidade.

Considerações finais

A importância arte no desenvolvimento infantil é indiscutível, pois a experiência artística é um fator humanizador, cultural, que cria inúmeras significações e produz em cada um a percepção da própria capacidade de transformação, além de proporcionar a oportunidade de desenvolvimentos de potenciais, comunicação e interação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In:

FERREIRA,S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DiretrizesCurriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – Asartes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da.Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar.

São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores.Porto Alegre: Artmed, 2009.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte. As linguagens da ate no contexto da educação infantil. In:PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). Linguagens da arte na infância. Joinvile-SC: UNIVILLE, 2007. p. 17-28.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). Linguagens da arte na infância. Joinvile-SC: UNIVILLE, 2007. p. 29-45.

CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA NA ANTIGUIDADE

Carolina de Cassia Vecino Coimbra

RESUMO

Neste trabalho será apresentada uma breve história da alfabetização desde a pré-história a partir do uso das pictografias feitas nas paredes das cavernas até os dias atuais. Segundo CAGLIARI (1999, p. 15), “a curiosidade, certamente, levava muita gente a aprender a ler para lidar com negócios, comércios e até mesmo para ler obras religiosas ou obter informações culturais da época”. Espera-se que com ele se possa contribuir com todos os envolvidos na área da educação,mostrando o quanto é importante um método adequado para a alfabetização de nossas crianças, possibilitando que os alunos sintam prazer pela leitura e percebam a sua importância, buscando assim torná-los indivíduos que saibam realizar uma leitura de mundo.

> Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (CAGLIARI, 1999,p. 12)

No período da pré-história, os homens se comunicavam através de desenhos feitos nas paredes de cavernas. Eles desenhavam figuras representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Por meio dessas representações podiam trocar mensagens e transmitir desejos e necessidades. Porém, essa forma de comunicação não era um tipo de escrita, pois não havia uma organização, nem uma padronização das representações gráficas.

A leitura e escrita foram surgindo historicamente a partir do momento em que o homem aprendeu a comunicar seus pensamentos e sentimentos. Houve

a necessidade de registrar as ideias de como funciona o sistema de comunicação. (BARBOSA,1994)

Esse processo de registro teve início de maneira prática

> ...com a pintura nas cavernas do período paleolítico; transformou-se na pictografia (registro de ideias por desenhos copiados da natureza com relativo realismo); aperfeiçoou-se com a simplificação desses desenhos, transformando-osem ideogramas (sinais simplificados de desenhos, já sem a preocupação de fazê-los cópias fiéis da natureza) e resultou na criação dos fonogramas (sinais que representavam os sons da língua falada), invenção essa atribuída ao povo semita, que habitava a Ásia Menor.(RIZZO,2005, p.13)

Conforme Rizzo (2005, p.13) analisa, podemos perceber que o sistema de escrita dos dias atuais, o alfabeto gráfico que se tem hoje, é resultado “de longos anos de história da escrita e decorrente de sua necessidade de registrar fatos, ideias e pensamentos”.

Portanto, podemos dizer que o desenvolvimento e a evolução da escrita se deram junto com a evolução da sociedade, e através das observações na mudança de governos, nos fatores geográficos, sociais, culturais e econômicos, com isso, os registros históricos foram necessários para garantir o conhecimento dos fatos passados para as gerações futuras.

Na história da escrita, registraram-se apenas dois casos de povos que empregavam um sistema de escrita, sendo esses povos os gregos e os indianos, que por algum motivo desconhecido deixaram de utilizar por longo tempo qualquer tipo de sistema de escrita, segundo Cagliari (1999).

> A escrita cretense minóica (ou seja, era chamada assim por ser utilizada pela civilização antiga, na ilha de Creta em uma época que era governada pelo líder Minus) foi usada pela cultura grega micênica até 1250 a.C., quando Micenas foi destruída. Os gregos voltaram a escrever somente 500 anos mais tarde, usando o alfabeto semítico. No vale do rio Indo, houve um sistema de escrita ainda não decifrado que só foi empregado por volta de 2500 a.C. Naquela região, a escrita só ressurgiria muito tempo depois, no século III a.C., com a escrita brâmane. (CAGLIARI, 1999, p.12)

Percebe-se que desde a antiguidade havia uma preocupação em relação aos significados dos desenhos feitos nas paredes e os escritos da época. Eles estudavam um meio de decifrar aquelas imagens, com o propósito de ensinarem as outras gerações. Entenderam que primeiro veio a necessidade

e depois a invenção da escrita, pois de acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usado provavelmente para contar o gado em uma época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Para isso, além dos números era preciso inventar símbolos para a comunicação e negociação entre eles. (CAGLIARI, 1999)

A origem do termo “alfabetizar”, deve-se ao ensino do alfabeto e “ao primeiro método de ensino, que conhecemos pelo nome de alfabético”. (RIZZO, 2005, p. 15)

Saber ler e escrever eram sinais de status, somente pessoas da alta elite tinham acesso, oque permaneceu até muito recentemente. Segundo o autor Cagliari, (1999, p. 14):

> Nessa época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, respeitando um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto. Com a expansão do sistema de escrita, a quantidade de informações necessárias para que alguém soubesse ler e escrever aumentou consideravelmente, o que obrigou as pessoas a abandonarem o sistema de símbolospara representar coisas e a usar cada vez mais símbolos que representassem sons da fala, como, por exemplo, as sílabas.

Segundo essa afirmação do autor, podemos dizer que até hoje, existe esse sistema de alfabetização da antiguidade, como por exemplo, o sistema de cópias e leituras que eram realizadas a partir de palavras, depois de textos prontos e somente depois de muitos treinos, passavam a fazer seus próprios textos.

> A escrita pelo que se sabe hoje, começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. É muito provável que no Egito, por volta de 3300ª.C. , e na China, por volta de 1500 a.C., esse processo autônomo tenha se repetido. Os Maias na América Central também inventaram um sistema de escrita independente de um conhecimento prévio de outro sistema de escrita, num tempo indeterminado ainda pela ciência, que talvez se situe por volta do início da era cristã. (CAGLIARI, 1999, p.15)

Na atualidade percebe-se que a alfabetização aparece desde a educação infantil, através da estimulação por manipulação de brinquedos, músicas, jogos, brincadeiras que sejam direcionados pela professora e histórias para desenvolver o cognitivo das crianças.

Nota-se que a educação da antiguidade influência muito o processo de alfabetização dosdias de hoje, não que o sistema de cópias não seja eficazes, pois, “o trabalho de leitura e escrita era o segredo da alfabetização”, mas toda atividade precisa ter um objetivo para ser aplicada, precisa de uma finalidade. “Ao longo processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitordecifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente”. (CAGLIARI, 1999, p. 15)

O povo semita é um exemplo dessa invenção de escrita, no século XVIII a.C, na Mesopotâmia:

> Com a escrita semítica aconteceu algo muito curioso e que, sem dúvida alguma, foi proposital para facilitar o uso do sistema de escrita e sobretudo o seu aprendizado, ou seja, o processo de alfabetização, os semitas escolheram um conjunto de palavras cujo primeiro som fosse diferente dos demais. Como nenhuma palavra naquelas línguas começasse por vogal, a lista ficou apenas com consoantes. Essa escolha foi uma decisão muito importante porque reduziu os modelos de silabários da época da escrita cuneiforme, por exemplo de 60 elementos para apenas 21 consoantes. (CAGLIARI, 199,p. 15 e 16)

Para representá-las graficamente foram escolhidos hieróglifos egípcios onde os aspectosfigurativos lembravam o significado das palavras daquela lista:

> ... por exemplo, a primeira palavra da lista era ‘alef’, que significava “boi”, e o hieróglifo escolhido foi o que representava a cabeça de um boi. Dessa maneira, a figura da cabeça do boi passou a representar o som inicial da palavra ‘alef, que era oclusiva glotal. Uma outra novidade decorreu desse fato: as palavras da lista passaram a ser os nomes das letras que representavam a consoante inicial dessas palavras. A escolha de uma lista de palavras como esta constitui o que se chama de princípio agrofônico, ou seja, o som inicial das letras é o som que a letra representa: o desenho da cabeça de boi representa o som da oclusiva glotal, porque o nome dessa letra é alef. (CAGLIARI, 1999, p. 15 e 16)

Podemos então ressaltar que o princípio acrofônico foi uma das melhores ideias que apareceram no sistema de escrita, onde permitiu que se simplificasse a quantidade de letras e trouxesse de uma forma óbvia como era feito para ler e escrever.

Uma vez identificada a letra pelo nome, já existia o som para ela, juntando os sons das letras logo em seguida se tinha a pronúncia de uma determinada

palavra, o que, feitos os devidos ajustes, se tinha o resultado final de sua pronúncia; pronunciando, o significado vinha automaticamente.

Para alfabetizar nesse sistema de escrita, bastava a pessoa decorar a lista dos nomes das letras, observasse ocorrência de consoantes nas palavras e transcrevesse esses sons consonantais, usando o princípio acrofônico. (CAGLIARI, 1999, p. 16 e 17)

RIZZO (2005) e CAGLIARI (1999) afirmam que os gregos escreviam alfabeticamente porque usavam consoantes e as vogais, para eles a alfabetização ocorria de modo parecido aos dos semitas, como em grego não houvesse consoante oclusiva glotal, a letra ‘alef, passou a representar a vogal A, agora dominada alfa.

Portanto, quando os gregos passaram a usar o alfabeto, aprender a ler e a escrever tornou-se uma tarefa de grande alcance popular. De fato pode mesmo dizer que na Grécia antiga havia as escolas do alfabeto, segundo CAGLIARI (1999) e RIZZO (2005).

Os romanos assimilaram tudo o que puderam da cultura grega, inclusive o alfabeto. Práticos como sempre, acharam interessante o princípio acrofônico do alfabeto grego, mas perceberam que não precisavam ter nomes especiais para as letras e sim manter o nome pelo som da própria letra.

> O povo romano percebeu que não precisavam ter nomes especiais para as letras: era mais simples ter como nome da letra apenas o próprio som dela. Dessa forma, mantinha-se o princípio acrofônico e ficava ainda mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar. Foi assim que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc. transformaram-se em a, bê, cê, dê, e, etc. CAGLIARI (1999, p. 17)

Os semitas, os gregos e os romanos nos deixaram alguns alfabetos: tabuinhas ou pequenas pedras ou chapas de metal onde encontravam todas as letras na ordem tradicional do alfabeto, que servia de ajuda para as pessoas aprenderem a ler e escrever. Tais objetos foram considerados documentos, sendo as mais antigas as “cartilhas” da humanidade, como afirma CAGLIARI (1999).

A alfabetização em geral durante a Idade Média acontecia menos nas escolas do que na vida privada das pessoas, quem sabia ler ensinava quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto em determinada

língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações. CAGLIARI (1999, p. 18)

Existem algumas famílias na atualidade que por alguma razão ou necessidade decidem alfabetizar seus filhos em casa sem a escola ou, antes mesmo que as crianças tenham contato com o espaço de educação formal, incluir essas crianças no meio das letras não significa que elas não terão contato com a escola e sim que a família está apenas adiantando o processo de alfabetização daquela criança.

Com o uso cada vez maior da escrita na sociedade e com a produção crescente de livros escritos à mão (e depois impressos), o alfabeto passou a ter um problema a mais, foram surgindo formas variantes de representação gráficas das letras. Isso fez que uma letra passasse a ser apenas um valor abstrato do alfabeto, que podia ser representado por muitas formas gráficas, as quais, agora, o usuário do sistema de escrita tinha de conhecer.

> A primeira manifestação desse fato aconteceu quando as letras capitais (as maiúsculas que eram as únicas do sistema de escrita latina) surgiram as letras minúsculas com forma gráfica diferente das antigas, que passaram a chamar-se maiúsculas. Isso aconteceu sem que as letras perdessem seu valor fonético e sem que a ortografia das palavras mudasse. (CAGLIARI, 1999, p.18 e 19)

Enfim, não bastava às pessoas saberem o alfabeto, seus princípios acrofônicos e sua ortografia, elas tinham que saber que “A e a” eram a mesma coisa o que diferenciava é que uma era maiúscula e a outra era minúscula. Isso trouxe alguns problemas, pois as pessoas deviam saber fazer a categorização correta das formas gráficas, reconhecendo assim, a qual categoria pertencia cada letra, as quais se encontravam as diversas manifestações gráficas da escrita para utilizarem corretamente.

Segundo Cagliari (1999), “a ortografia mostrou uma vantagem a mais: além de servir para neutralizar a variação linguística na escrita, do ponto de vista fonético, passou a ser o guia interpretativo do valor da variação gráfica das próprias letras”.(p. 19)

A ortografia assim surge para permitir o entendimento do material escrito a todas as culturas da população de uma mesma língua. Segundo Cagliari (1999), com o Renascimento (séculos XV e XVI) e, sobretudo, com o uso da

imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou, uma vez que se faziam livros para um público maior, e a leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual. Por esse motivo, a preocupação com a alfabetização passou a ter uma importância muito grande. A primeira consequência disso foi o aparecimento das primeiras cartilhas. Nessa época, surgem as primeiras gramáticas da língua neolatinas, e esse foi outro motivo que levou os gramáticos a se decidirem também por um novo método de alfabetização, onde era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO

O papel do professor é ser mediador, reflexivo, a fim de detectar novos procedimentos, novas maneiras de auxiliar seus alunos no que for necessário, para que se tornem cidadãos críticos e reflexivos.

Infelizmente ainda encontramos muitos professores que realizam atividades soltas, sem ter nenhuma continuidade no conteúdo, sem nenhum planejamento, isso ocorre porque há muita dificuldade em planejar a rotina da sala, desenvolver projetos, sequências didáticas e atividades permanentes.

Segundo Diana Grunfeld (2012), especialista em didática da alfabetização, em uma entrevista para a revista Nova Escola, “são poucos os que conseguem desenvolver mais de uma modalidade ao mesmo tempo, assim como equilibrar as atividades sobre o sistema de escrita e linguagem escrita ao planejar os projetos e sequencias didáticas.”

A maioria dos professores prefere ir pelo modo mais fácil, que é o de jogar conteúdonas crianças sem nenhum planejamento, trabalhando apenas com atividades soltas, onde os alunos são solicitados a copiar e memorizar. Essa prática adotada se tornou ineficaz, pois os alunos não aprendem o conteúdo proposto. A especialista diz, que quando se faz um planejamento a partir das modalidades organizativas, onde buscam equilibrar as atividades de produção de texto, leitura e reflexão, os professores se sentem muito mais

seguros, pois sabem que está pronto um planejamento e o aprendizado das crianças é muito mais eficaz, e elas aprendem a ler e a escrever a partir das práticas sociais de linguagem.

Segundo Freire (1996):

> ... quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma... Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (p. 23)

Ensinar não é transmitir conhecimento e sim fazer com que o aluno tenha a autonomia de aprender e se formar em um ser reflexivo, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito também, pois, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” FREIRE (1996), p. 23, ou seja, o professor aprende todas as vezes que vai ensinar seus alunos, pois os educandos têm muito a oferecer aos educadores.

> ... nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.(FREIRE, 1996, p. 26)

Precisamos descobrir por que os desempenhos dos alunos têm piorado de modo tão sistemático e marcante. E, sobretudo, descobrir soluções claras e eficazes, que sejam capazes de reverter esse quadro alarmante e incluí-lo de um modo que seja decisivo, sistemático e lúdico. Nós precisamos analisar muito o que ocorre hoje na educação brasileira e comparar com os países mais avançados do mundo, tendo sempre em mente os problemas que podemos corrigir e os erros que podemos evitar, de modo a oferecer as crianças um ensino de melhor qualidade, onde sejamos capazes de torná-las mais competentes.

Segundo Teixeira (2010), o professor para desempenhar seu papel adequadamente, não pode ser acomodado, alguém que já se considere ter chegado ao máximo em sua sabedoria.

Pelo contrário, deve estar sempre insatisfeito com seu trabalho no sentido de que sinta que há algo a mais a fazer, procurando sempre aperfeiçoar o seu trabalho, seus conhecimentos, lendo jornais, revistas especializadas, novos livros que os ajudem a modificar suas aulas e que estimulem seus alunos

despertando sempre o interesse dos mesmos.

Segundo Gadotti (2004) ser professor hoje é:

> Viver intensamente o seu tempo, com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem professor. Eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber, porque constroem sentido para a vida dos seres humanos e para a humanidade, e buscam numa visão emancipadora, um mundo mais humanizado, mais produtivo e mais saudável para a coletividade. (p.21)

Portanto, não existe mais espaço para professores donos de um saber, mas sim para aqueles que têm a humildade de serem também os aprendizes e a única diferença que nos separa dos nossos alunos é que nós professores somos profissionais do ensino e por isso comprometidos com o aprender e o ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá .bé . bi . bó . bu.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPOVILLA, Fernando & CAPOVILLA, Alessandra. G. S. **Alfabetização: Método Fônico.**

São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa.** ed. Paz e Terra, 1997.

GRUNFELD, Diana. **Intervenção do professor no processo de alfabetização**. Publicado em Nova escola. Edição 251, Março 2012. Acesso 20/11/2013

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfbetização no Brasil.** Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate (2006). Disponivel em hppt://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 14/09/2013

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SULZARTY, Silvano. Alfabteização: Método Global e Fônico, (2011). Disponível em http://silvanosulzarty.blogspot.com.br/2011/05/alfabetizacao-metodo-global-e-fonico. Acesso em 30/03/2013.

TEIXEIRA, Gilberto. **O processo ensino-aprendizagem eo papel do professor como gestordo pensar.** (2010). Disponível em

http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/capacita%C3%A7%C3%A3o- de-professores/o-processo-ensino-aprendizagem-e-o-papel-do-professor-como-gestor#Uoyo3- 1Dt51 Acesso em 20/11/2013

ESQUIZOFRENIA E SEU PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM ADOLESCENTES NAS ESCOLAS PAULISTAS

Cláudia Magalhães da Natividade

RESUMO

Este artigo tem por objetivo mostrar o quão é importante à verdadeira inclusão, que não seja apenas na lei, mas que proporcione a este aluno, um ambiente saudável e adequado para lidar com as diferentes formas de manifestação da esquizofrenia, ou seja, preparo, sensibilidade e um olhar diferenciado para que este indivíduo se sinta seguro e tenha prazer em aprender.

Palavras-chave: esquizofrenia; escola; inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Em minhas pesquisas pude perceber que não há estudos sobre ensino aprendizagem de adolescentes esquizofrênicos em escolas paulistas, encontrei artigos e outros documentos que fazem um apanhado geral sobre o assunto. Leciono em instituição pública na região central de São Paulo, sendo assim, observo e tenho contato com alguns alunos, que possuem laudos ou não, já que o diagnóstico se confunde a outras doenças e não pode ser feito precocemente, ou até mesmo pela resistência dos pais em aceitar estas diferenças e problemas de aprendizagem. Como professora, senti a necessidade de pesquisar sobre algumas questões referentes a esta especificidade.

Como estes alunos são recebidos nas escolas? De que forma se dá essa inclusão e aprendizagem dos mesmos?

Foram apresentados durante o decorrer deste artigo: breve histórico e conceituação, classificação das esquizofrenias, sintomas em adolescentes, sendo eles; positivos e negativos, fatores de risco que podem aumentar ou desencadear a esquizofrenia, suas complicações, políticas públicas inclusivas e ensino aprendizagem.

A questão é como estes alunos são recebidos e inseridos ao contexto escolar regular, a inclusão realmente acontece na prática ou é mera obrigatoriedade? A aprendizagem não pode ser prejudicada por tais problemáticas, devem ser ajustadas as especificidades destes adolescentes, pois os sintomas diferem.

A importância deste artigo se dá única e exclusivamente ao contexto escolar e todos os seus participantes, visando compreender como dar-lhe o direito a uma educação igualitária, moldando aqui e ali, favorecendo este aluno.

Direitos adquiridos por lei, independentemente de ele frequentar escola especializada ou não, cabe à instituição escolar regular não apenas incluir, mas, proporcionar espaços físicos adequados e profissionais habilitados juntamente com tratamento clínico, para proporcionar-lhe avanços significativos em relação ao ensino aprendizagem, pois é na adolescência que o cérebro começa a se moldar e o ambiente (meio social), é um dos fatores essenciais.

2. BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO

A esquizofrenia é uma doença mental crônica que acomete 1% da população, se manifesta na adolescência ou no início da idade adulta por volta dos 15 aos 30 anos, na forma mais precoce, surge antes dos 13 anos afetando o funcionamento psíquico (Organização Mundial da Saúde, 1992). Alguns teóricos defendem que hereditariedade e fatores ambientais podem determinar as causas e evolução. Os esquizofrênicos podem apresentar os seguintes sintomas: alterações de pensamento, de afetividade, diminuição da motivação, delírios, alucinações, dificuldade de concentração, desconfiança, indiferença, alterações de motricidade, discurso e comportamento desorganizado ou catatônico e resistência a instruções, acarretando por um período significativo,

acentuada disfunção social ou ocupacional. Dia 24 de maio é o dia internacional de conscientização à Esquizofrenia.

> *"A grande maioria das crianças apresenta alucinações auditivas (80%), sendo que, metade destas, concomitante a alucinações corporais ou visuais". (ASSUMPÇÃO, 2009, p.12) IN Camila Cruz Guedes.*

As alucinações fazem parte da esquizofrenia e podem se manifestar de formas diferentes, pois os indivíduos são únicos, cada qual com suas características e tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos elas estão presentes. O aspecto auditivo é o mais comum, podem-se ouvir vozes e comandos que não existem. Em 1911, o psiquiatra suíco Eugen Bleuler, introduziu o termo esquizofrenia (do grego "dissociação da mente"). Ego, emoções, pensamentos e ações se tornam confusos, tornando o indivíduo completamente fora da realidade.

No contexto escolar o aluno fica em evidência por tais comportamentos, dessa forma, o convívio, a troca e até mesmo a relação com outros estudantes se torna difícil, causando indiferença e isolamento por parte do mesmo.

> *"As esquizofrenias inclinam-se a acabar em uma hebetude afetiva, isto é, em uma perda de toda participação no mundo externo. Com referência à gênese dos delírios, inúmeras análises nos ensinam que o delírio se encontra aplicado como um remendo no lugar em que originalmente uma fenda apareceu na relação do ego com o mundo externo". (Freud, 1976, p.191) IN Suely Calabri.*

O esquizofrênico perde o senso de individualidade e passa a ter a certeza de que seus atos e pensamentos mais íntimos estão sendo expostos e compartilhados, causando delírios e mania de perseguição, cismando que é seguido ou observado todo o tempo, tornando-o entorpecido em relação a seus sentimentos.

Segundo PEREIRA e BELINCK (2006) IN Camila Cruz Guedes, desde o início de sua vida, a criança passa por mudanças, físicas, emocionais e afetivas, que são decorrentes de seu processo intrínseco de desenvolvimento e também das expectativas depositadas pelos pais.

A essência do indivíduo que é sua natureza se mistura ao mundo externo, ao meio em que vive, este, carregado de emoções, vivências, anseios, desejos e expectativas dele próprio e dos familiares, muitas vezes causando a este adolescente, certa confusão e constrangimento perante as tantas mudanças e até frustrações.

3. CLASSIFICAÇÃO

De acordo com a apresentação clinica, a esquizofrenia pode ser classificada em tipos distintos.

Paranoide - Predominam os sintomas positivos, causando delírios e alucinações.

Hebefrênica ou desorganizada – Predominam os sintomas negativos, causando perda de autonomia, desinteresse, isolamento e prejuízo referentes ao contato social.

Catatônica – Predominam os sintomas negativos, é o tipo mais comum e pode causar movimentos lentos ou a falta deles, prejuízo na comunicação ou perda da fala, dificuldade de interação e alimentação, causando catatonia, porém, após tratamento, o indivíduo pode tornar-se agitado e apresentar comportamento repetitivo.

Indiferenciada – Os dois sintomas estão presentes em igualdade (positivos e negativos).

Simples – Sintomas negativos isolados causando, transtornos de personalidade, comportamento desviante e fora dos padrões, isolamento, desinteresse social e afetividade superficial.

Residual – Estado mais crônico e que evolui rapidamente, há prejuízos sociais, comportamentos deteriorados, falta de autonomia, incapacidade de comunicação verbal, lentidão motora, passividade e monotonia, causando inclusive prejuízos ao cuidado e higiene pessoal.

4. SINTOMAS DE ESQUIZOFRENIA EM ADOLESCENTES

As características dos sintomas podem ser divididas em dois aspectos: positivos, distorção das funções normais e negativas, perda ou diminuição das funções normais.

Segundo Winnicott, a psicose é como um distúrbio no processo de amadurecimento relativo à dificuldade de existir e continuar existindo (2000 apud DIAS, 1999) In Camila Cruz Rodrigues.

O indivíduo entre em conflito com seu próprio eu, uma eterna busca por sua identidade, por esse motivo, o ambiente (meio social) em que faz parte, inclusive o escolar, propiciará o amadurecimento emocional. A escola é o primeiro contato social em que o estudante se afasta da família e se sente vulnerável por ter que conviver e se socializar com outras pessoas diferentes de si.

4.1 SINTOMAS POSITIVOS

Delírios: Relacionado aos surtos psicóticos, desorganização dos pensamentos e perda do juízo, não consegue distinguir realidade de fantasia e está presente nos quadros agudos de esquizofrenia, duvida da realidade do mundo e das pessoas ao seu redor, surgindo à ideia de perseguição, de estar sendo observada e que sabem de tudo ou falam sobre sua vida o tempo todo. Estes delírios causam sofrimento, sentimento de culpa, ciúmes e fragmentação de sua própria personalidade, perdendo o controle da vida, pois lhe tira a capacidade de lutar e atingir seus propósitos. Estes não são intencionais, surge espontaneamente e invade a consciência do indivíduo.

Alucinações: Pode ver ou ouvir coisas que não são reais (não estão presentes), como vozes dialogando, o insultando ou ordenando que faça algo. Vê imagens ou vultos de pessoas e interage com elas, é capaz de conversar e sentir cheiros, gostos ou sensações táteis, tanto externa quanto internamente, pois pode sentir animais andando sobre seu corpo, choques, ou sentir algo acontecendo em seus órgãos, como se estivessem apodrecendo ou derretendo. As alucinações também não são controladas e podem dominar o indivíduo assim como os delírios.

Fantasias: Pode acreditar ser outra pessoa ou que possui poderes paranormais, inclusive acerca de seus familiares, acreditando serem impostores ou se fazerem passar por alguém que não são.

Em qualquer caso de esquizofrenia podem ocorrer os sintomas positivos, uns mais frequentes e outros não. Alguns indivíduos apresentam somente ordem psíquica e não demonstram alucinações ou delírios.

> *"O cérebro do adolescente é uma obra em processo. Mudanças dramáticas nas estruturas cerebrais envolvidas nas emoções, no julgamento, organização do comportamento e autocontrole ocorrem entre a puberdade e o início da idade adulta, e podem ajudar a explicar a inclinação dos adolescentes aos ímpetos emocionais e ao comportamento de risco, ou até mesmo violentos". (ACT FOR YOUTH, 2002; STEINBERG 7 SCOTT, 2003 apud PAPALIA 2010, p. 403) in Fabiana Pardini Pereira.*

O adolescente está em transição, e é nesta fase que surgem as incertezas, medos, dúvidas, os questionamentos de identidade, o que busca, o que espera. São muitas angústias e um querer se auto afirmar de algum modo, com isso, eles podem se tornar impulsivos e até agressivos, sentem necessidade de se integrar a algum grupo para serem aceitos, mesmo não estando certos dessas escolhas. Enfim, é um período muito delicado em que família e escola precisam atuar juntas, para que estas angústias e expectativas sejam supridas de alguma forma.

Em uma instituição estadual pública da zona norte de São Paulo em que lecionei, entre 2010/2013, pude observar diariamente uma aluna diagnosticada esquizofrênica. Esta apresentava comportamentos atípicos em relação aos outros alunos da turma, se mostrava alheia às atividades apresentadas pela professora, não se relacionava com seus pares, falava sozinha a todo o momento, parecendo discutir e responder comandos. Por vezes parava e varria a sala, estava sempre a se oferecer para tal, mas não demonstrava comportamento agressivo. Os colegas de sala já a conheciam por seguirem anos anteriores na mesma turma, então estavam acostumados a estes comportamentos e sabiam o motivo. Pude perceber que a aluna era bem

recebida e aceita por todos, mas em relação às atividades, poucas vezes conseguia realizar com atenção, pois parecia ter algum amigo imaginário que lhe incomodava.

Pesquisando sobre filmes ou livros que abordam o tema achei interessante o filme Donnie Darko, do diretor e roteirista Richard Kelly (EUA) 2001, baseado em sua obra de 254 páginas da editora Darkside Books. O drama aborda a história de um adolescente problemático com sintomas de sonambulismo e esquizofrenia, que despreza os colegas de escola e tem visões com um coelho gigante que o encoraja a fazer brincadeiras humilhantes. É um adolescente que está em fase de descoberta e busca pelo sentido da vida.

4.2 SINTOMAS NEGATIVOS

Deficiência de vontade ou iniciativa: Pode atrapalhar a vida cotidiana e é vista pelos familiares ou outro meio em que se relaciona como preguiça ou má vontade em realizar atividades, demonstrando desinteresse ou indiferença aos desafios e propostas apresentadas. Preferem passar o tempo ociosamente ou escolhem ocupações onde não exigem esforço físico ou cognitivo. Sendo assim, não há como produzir nos estudos ou no trabalho, se isolando.

Dificuldade de expressar ou demonstrar afetos: Há falta de empatia, portando, não consegue expressar seus sentimentos, a interação social é prejudicada, isto não significa que não há emoções, apenas não expõe ou dá sinais deles.

Fala e pensamentos desconectados: Não há lógica entre um e outro, o ouvinte precisa ter calma e tentar entender o significado do diálogo com paciência e acolhimento, para que suas limitações e diferenças sejam entendidas.

Estes sintomas, os chamados negativos, estão relacionados à esquizofrenia crônica, fase aguda da doença em que surgem algumas deficiências mentais.

4. FATORES DE RISCO DE PODEM AUMENTAR O DESENVOLVIMENTO OU DESENCADEAR A ESQUIZOFRENIA

A esquizofrenia envolve fatores genéticos e ambientais que ainda são estudados e pouco conhecidos.

4.1 GENÉTICA: A hereditariedade não é um fator determinante, mas pode ocorrer se houver algum familiar ou parente esquizofrênico, tudo depende do genes de cada pessoa, esta é a diferenciação. O quadro de esquizofrenia mais grave possui uma maior carga genética em relação aos mais leves. As pesquisas genéticas em psiquiatria ainda estão em fase inicial e muito há para ser descoberto.

4.2 AMBIENTE: A adolescência é o período em que o cérebro começa a moldar-se para a fase adulta, desse modo, é o processo mais delicado. O meio que o indivíduo vive e se relaciona, pode desencadear indícios ou sintomas se já houver alguma predisposição.

> *(...) as vivências significativas proporcionadas pelo ambiente, seja nas relações interpessoais, nas atividades escolares, ou nos aprendizados de diversas ordens, produzem repercussões na circuitação cerebral que poderá, como consequência, modelar-se ou remodelar-se dentro de certos limites, (...) (CYPEL apud FERREIRA, 2010. P. 27), in Fabiana Bardini Pereira.*

O cérebro do adolescente ainda em formação necessita de um ambiente que propicie a ele experiências e trocas seguras, onde haja afeto e compreensão, e ao mesmo tempo, que ele possa expor tudo àquilo que lhe aflige. A segurança que este indivíduo pode sentir é uma das bases de sua formação cerebral.

Indivíduos que apresentam genes relacionados à esquizofrenia e usarem drogas, tem cinco vezes a mais chances de desenvolver a esquizofrenia, do que aqueles que não possuem sinais de genética, demonstrando que o ambiente tem influência sobre o desenvolvimento cerebral. Se a maconha ou outro tipo de droga for usada antes dos 15 anos de idade, há esta possibilidade. A adolescência é um período de muitas dúvidas e constrangimentos e nessa fase é preciso cautela, observação e aconselhamento. Instituições escolares são parte essencial nesse processo, entender este jovem e inseri-lo em um contexto saudável mediando troca de conhecimentos.

5. COMPLICAÇÕES

Não há uma prevenção para a esquizofrenia, porém, se esta for diagnosticada cedo, melhor será o tratamento e o controle dos sintomas. Algumas complicações podem surgir se não tratada adequadamente. Estes são: suicídio, tentativa ou pensamentos suicidas, automutilação ou ferimentos, transtorno obsessivo compulsivo, depressão e ansiedade, uso ou abuso de drogas ou cigarro, incapacidade de acompanhar os estudos, isolamento social, vitimização e agressividade. Nas escolas, os professores devem se atentar a qualquer um destes sintomas e informar, para que este aluno seja inserido e receba tratamento adequado por todos, principalmente em sala de aula, mas ter aparato e preparo para lidar com suas peculiaridades e as adversidades do dia a dia.

6. POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

A partir da Constituição Federal de 1988, indivíduos que apresentavam quaisquer deficiências ou transtorno patológico mental tinham o direito ao atendimento educacional no ensino regular, pois a escola oferece o contato e o convívio social.

> *"As crianças que hoje lotam as ditas classes especiais nos levam a interrogar o lugar que lhes é destinado, bem como as diversas formas de ensinar dos educadores [...]", Schorn (2006) IN Raquel Boregio Viana; Selma Regina Borghi Rodriguero, afirma que...*

Há a necessidade de compreender os limites destes adolescentes, quais as possibilidades trazidas por elas, quais seus conhecimentos prévios, como sondá-la e investigar o que ela já sabe e dar continuidade a uma aprendizagem significativa, desta forma, políticas públicas propiciam a inclusão no ensino regular.

Inserir não significa incluir, na maioria das vezes o que se vê é exclusão. Colocá-los em uma escola ou sala de aula e não estar preparado tanto em espaço físico como humano (professores e profissionais capacitados), é uma maneira de mascarar o que realmente acontece nas escolas.

Em 2015, de acordo com o documento Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os movimentos sociais reivindicaram o fim da discriminação que impediam o exercício da cidadania a indivíduos deficientes.

Na década de 1990 em uma conferência mundial, originou-se a Declaração Jontien (UNESCO, 1990), o documento evidenciava assegurar o acesso e permanência de todos na escola. Em 1994, foi sancionada a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). O atendimento independente de condições intelectuais, físicas, sociais, emocionais ou outras, a quaisquer crianças.

São considerados alunos com deficiência aqueles que:

> *[...] tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ser restringidas sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008a, p. 15) IN Raquel Boregio Viana; Celma Regina Borghi Rodriguero.*

É importantíssimo quebrar as barreiras que impedem este aluno de se socializar e aprender, pois limita sua participação ativa em todos os meios que em que está inserido, principalmente relacionado à escola. É na adolescência que sua formação começa a se instituir, oportuniza-lo e entende-lo é a melhor forma de inclusão.

Promover a inclusão envolve vários fatores, principalmente profissionais capacitados para trabalhar as especificidades de cada um, pois os laudos podem ser variados, há de se suprir as necessidades desses alunos para que interação e aprendizagem sejam significativas, ensino comum e educação especial devem agir de forma articulada e promover uma educação de qualidade. Nada impede que o aluno frequente os dois sistemas, mas a escola regular é essencial e garantida.

> Artigo 6º “Admitir-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede

> pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular". (BRASIL, 2008b, Art.6)

Como citado acima, atendimento especializado sem o prejuízo do ensino em escola regular. O que observo nas escolas paulistas ou talvez até em outras cidades, é que não basta ser matriculado ou ter espaço físico adequado, corpo docente e todos os funcionários da escola, ou seja, toda equipe deve estar habilitada para receber tais alunos.

> Artigo 1º "Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente". (BRASIL, 2008c) Sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e igualdade de oportunidades.
>
> Artigo 2: a*)* As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência passam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais na comunidade em que vivem (BRASIL, 2008c, Art. *24)*
>
> *"Ao isolar indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares, a educação que lhe era oferecida acrescentava-lhes um duplo ônus: o rótulo e estigma da deficiência com a consequente exclusão social, além da minimização das suas potencialidades através de uma educação de qualidade inferior". (FERREIRA, 1989, apud MENDES, 2010, p. 104). In Camila Cruz Guedes.*

Adolescentes esquizofrênicos são muito inteligentes e devem ser entendidos em suas peculiaridades, escola regular associada a um tratamento

adequado, proporciona a este aluno a possibilidade de um melhor aprendizado, não esquecendo que esta escola lhe proporciona oportunidades significativas quanto ao convívio.

Em 2009, o Decreto 6.571/2008, estabelece obrigatoriedade na matrícula em classes comuns, definição de formas de matrícula e elaboração de projeto político pedagógico, como formação necessária aos educadores. Em 2010, segundo Orientações para a Educação Inclusiva (BRASIL, 2015) devem ser ofertadas salas de recursos para alunos com altas habilidades / superdotação em ensino regular e material didático adequado.

Projeto político pedagógico adequado às necessidades destes alunos e professores capacitados para lecionarem para tais especificidades.

Em 2011, foi promulgado o Decreto 7.611/2001, que revogou o Decreto 6.751/2008, que busca retornar a possibilidade de uma escola destinada apenas à educação especial com aspecto de escola regular. Muda-se o termo “prioritariamente” para “preferencialmente”, complementação do público alvo.

7. ENSINO APRENDIZAGEM

Por ser um transtorno psiquiátrico a esquizofrenia apresenta diversos déficits cognitivos. Estas dificuldades são detectadas antes mesmo do diagnóstico, prejudicam a rapidez em executar tarefas simples, aprender e recordar informações verbais e ou visuais, raciocinar em atividades novas mesmo se utilizando de seus conhecimentos prévios, retenção e manipulação de informações em curto prazo ou imediata. De 10 a 20% dos adolescentes com esquizofrenia, demonstram deterioriação mental, diferentemente de outras psicoses. Com os avanços dos recursos terapêuticos estes sintomas podem ser amenizados.

Esta análise traz um olhar diferenciado quanto à percepção da individualidade e as relações envolvidas do indivíduo, como ele se comporta no ambiente escolar, como mantém relações neste processo e como serão as intervenções para sua aprendizagem.

A avaliação do professor deve ser individualizada e a partir daí, observar suas limitações e considerar algumas competências preservadas, adaptando o mesmo ao cotidiano e as atividades programadas, este não deve abandonar o acompanhamento psiquiátrico.

Segundo Roseana Romanha (2012), que realizou sua pesquisa de mestrado na UNISUL, a esquizofrenia se manisfesta na transição da adolescência, onde a fase escolar exige uma função social frequente, e estes indivíduos abandonam ou não terminam o ensino por conta de isolamento, ou seja, este processo de escolarização é interrompido. Além do tempo de aprendizagem, este espaço exige trocas e convivências e esta sociabilidade pode se tornar dolorosa. O final deste processo educativo, na maioria dos casos, deu-se antes de completarem o Ensino médio, por volta dos quinze aos dezoito anos. Sendo assim,

> *"convivem nas escolas, modos de pensar e de se expressar que trazem as marcas diferenciadas de suas origens sociais diferentes".* (OLIVEIRA, 1994, P. 126). IN Rosane Romanha.

Os conflitos escolares são comuns, podem acontecer entre professores e alunos ou entre colegas. As instituições escolares devem receber todos da mesma forma, não esquecendo que todos tem o direito a educação regular. É na escola que encontramos todos os tipos de etnia, religião, costumes, diferenças sociais, nacionalidades e deficiências, portanto, todos devem ser respeitados.

Há necessidade de um ambiente acolhedor com relações de afetividade, é preciso ter prazer em aprender, um ambiente hostil não possibilita este prazer. Segundo Wallon, é importante a afetividade no desenvolvimento da criança e de sua personalidade. Um ambiente de hostilidade onde o aluno não promove sua voz e autonomia, não possibilita gosto ao aprender.

Em entrevista da Tese de Roseane Romanha (2012), um aluno com esquizofrenia relata a importância da inteligência, afetividade e cognição estarem presentes no ensino aprendizagem.

> *"Daí eu sofria muito". No primeiro dia de aula a professora começou a ensinar um negócio lá e eu não entendia nada daquilo eu fui começando a ficar deprimido {...} Tinha medo. Medo de "não aprender, medo de ninguém querer fazer trabalho em grupo comigo".* IN Rosane Romanha

O envolvimento e a afetividade são primordiais para que haja empatia e um melhor aprendizado ao relacionamento entre aquele que aprende e aquele que ensina. Quando o indivíduo se percebe inserido a este contexto, o medo deixa de predominar. Esse sofrimento a que o entrevistado se refere, deixa de existir a partir do momento em que ele pode se expressar e ser respeitado assim como os outros alunos.

É primordial que aconteça uma troca de experiências entre aluno e professor, para que os dois possam aprender juntos expondo suas experiências e vivências, dessa forma, a aprendizagem se torna significante. Dar voz ao aluno

para que ele possa expor suas ideias, dúvidas, compartilhando tudo aquilo que lhe aflige ou lhe agrada, sentindo-se seguro para aprender.

Ao frequentar a escola, o esquizofrênico passa a ocupar um lugar na sociedade, pois a aceitação e o pertencimento a um grupo se torna uma forma de terapia e ele percebe que faz parte da comunidade em que está inserido. É preciso alguém para guia-lo para que ele viva suas experiências e tenha condições para tal. Os alunos psicóticos apresentam possibilidades e limites, demonstrando inteligência para aprender.

> *"Aí comecei a pensar nos homens que tenho no meu coração. Foram todos desajustados e infelizes. Van Gogh, Walter Benjamin e Maiakóvski cometeram suicídio. Nietzsche ficou louco. Fernando Pessoa era dado à bebida. Então, as pessoas que amo não tinham saúde mental. Não eram ajustadas. Então, por que as amo? Pelas coisas que elas produziram."* (ALVES, 2008, P. 141). IN Camila Cruz Guedes.

Perceber o que esses "desajustados" como a citação diz, podem realizar, pensem em todos os grandes gênios, poetas, cantores, pintores e outros artistas que são ou foram tidos como "loucos", as obras que deixaram, coisas que até hoje ouvimos, vemos e admiramos. Em suas "loucuras" fizeram grandes feitos e aí lhes digo "toda loucura tem sua razão e sua verdade". Todos podem aprender, tudo de alguma forma tem seu significado, todos, sem exceção, somos seres em constante aprendizado.

Equipe escolar e professores têm dificuldades em entender possíveis problemas de saúde mental, adotando posturas indesejadas em relação a este aluno como desinteressado, bagunceiro, de baixo rendimento, preguiçoso e até de má índole. Por esta razão, há de se sugerir encaminhamento e diagnóstico necessário para que o olhar e a aprendizagem seja diferenciada e diversificada. Uma intervenção com equipe multidisciplinar envolvendo sujeito, família e escola comprometidos com o desenvolvimento e saúde mental deste adolescente.

8. CONCLUSÃO

Durante o percurso desta pesquisa pude observar o quão falho são os estudos referentes aos adolescentes esquizofrênicos em escolas paulistas, pois não foram encontrados índices ou dados que comprovassem estes alunos em instituições públicas ou privadas.

A esquizofrenia é uma doença mental crônica que pode desencadear diversos sintomas e defasagens de aprendizagem, pois existem tipos distintos e cada um possui suas características diferenciadas. Na fase da adolescência a saúde emocional pode estar mais fragilizada, portanto, o indivíduo ainda em formação física e psicológica, pode sofrer alterações de comportamento pela

cobrança de familiares, de si próprio e do meio em que vive, tornando este emocional vulnerável, prejudicando seu amadurecimento.

Os sintomas iniciais podem ser confundidos com outras doenças como depressão, pois estes não são específicos, variando de indivíduo para indivíduo. O principal fator desencadeante da esquizofrenia é a genética, mas, fatores ambientais ou uso de drogas antes dos 15 anos de idade também podem influenciar. Não há prevenção, mas se diagnosticada cedo e com tratamento adequado, os sintomas podem ser amenizados, estes podem interferir no processo escolar ao que se refere ao ensino aprendizagem e socialização.

Políticas públicas garantem que estes educandos tenham direito a ensino regular para que sejam inseridos ao contexto social, porém, há de se repensar em profissionais habilitados e espaços adequados para recebê-los.

Promover a inclusão envolve vários fatores, inclusive suprir necessidades individuais para que a aprendizagem possa ser significativa. Além do ensino regular previsto em políticas públicas, a educação especial deve agir de forma articulada, um complementando ao outro. Este transtorno psiquiátrico apresenta déficits cognitivos significativos, pois há uma deteriorização mental entre dez a vinte por cento, e mesmo utilizando-se de seus conhecimentos prévios, demonstram dificuldades em reter informações.

A troca de experiências e convivência pode desencadear a interrupção do ensino por conta do isolamento causado por ele mesmo. Relações de conflito entre alunos e alunos professor são comuns, pois existem diversas crenças, opiniões e contextos sociais diferentes.

Portanto, há de se observar este indivíduo e inseri-lo da forma correta, concomitante com tratamento especializado, perceber e aceitar as diferenças, promovendo o sentimento de união e solidariedade, para que este educando seja inserido adequadamente ao ambiente escolar, havendo uma aprendizagem adequada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Sérgio K. Tengan, Anne K. Maia; Psicoses funcionais na infância e adolescência. Jornal da Pediatria – Vol.80, nº2 (supl), 2004.

VIANA, Raquel Boregio, RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; Psicose infantil: Reflexões sobre possibilidades educacionais e políticas de atendimento inclusivo.

GUEDES, Camila Cruz, A aprendizagem e a escolarização de crianças psicóticas: um olhar para a esquizofrenia na infância; Universidade Federal do Rio de Janeiro; RJ, jul. 2015.

LIMA, Amanda Barroso de, ESPINDOLA Cybele Ribeiro; Esquizofrenia: funções cognitivas, análise do comportamento e propostas de reabilitação; Pepsic; Periódicos Eletrônicos em Psicologia; Revista subjetividades; versão on-line ISSN 2359—777; Ver. Subj. Vol. 15 nº 1 Fortaleza abr. 2015.

CALABRI, Suely, Esquizofrenia: Doença mental e seu processo no ensino aprendizagem; Psicologia Comportar; psicotanea.com. br; publicado em 11 de Setembro; 2010.

ROMANHA, Rosane, Memórias e vivências escolares de portadores de esquizofrenia e seus familiares; IX ANPED SUL, seminário de pesquisa em educação da região Sul; UNISUL; 2012.

PEREIRA, Fabiana Pardini, A presença dos transtornos mentais no processo de aprendizagem da criança-adolescente no ambiente escolar; Universidade do extremo Sul; UNESC, Criciúma; 2013.

MACHADO, Dr. Rodrigo, psiquiatra do hospital Santa Mônica; www.hospitalsantamonica.com.br; O que é a esquizofrenia? 2017.

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

Danielle Nascimento Boccomino

RESUMO

Atualmente os recursos tecnológicos encontram-se disponíveis e acessíveis para a maioria das pessoas.

Cada vez mais adultos jovens e crianças buscam essas tecnologias, que já se tornaram tão necessárias diante do mundo globalizado que vivemos, seja para o trabalho ou por diversão, o fato é que a tecnologia da internet, computadores, smartphones, tablets se tornou imprescindível.

As escolas vêm sofrendo mudanças marcantes em sua maneira de transmitir conhecimento, tendo que se reconfigurar para atender o público de maneira atualizada e eficiente.

Palavras-chave: Escola; Aprendizagem; Tecnologia.

1. Introdução

Muitas crianças estão acostumadas desde pequenas com o manuseio das tecnologias uma vez que elas já fazem parte do seu dia a dia, portanto agem de forma natural.

A manipulação de tais objetos é capaz de aguçar a motivação, a curiosidade e o desafio podendo desenvolver além da aprendizagem, o raciocínio lógico, a autonomia, a motricidade, o vocabulário dentre outras coisas.

Diante dessa realidade um dos grandes desafios do professor é saber como utilizar as Novas Tecnologias a seu favor em sala de aula como meio para despertar o interesse do aluno e facilitar o processo de aprendizagem.

Além da preparação desse profissional para lidar com essa temática temos a realidade de algumas escolas, que muitas vezes não possuem condições para inserção de tais tecnologias.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo verificar de que maneira o docente pode adotar as novas tecnologias em sala de aula a fim de utiliza-las como

ferramenta em seu modelo e método de ensino.

Com o resultado desse trabalho, os professores serão os principais beneficiados, uma vez que imersos no mundo tecnológico saberão como usufruir da melhor maneira possível proporcionando aos alunos, beneficiados secundários, a possibilidade de utilizar essa ferramenta de maneira adequada.O papel do professor é fundamental, pois é ele quem fará a analise critica para escolher o material digital que vai usar,avaliar as ferramentas digitais que vão contribuir para a aprendizagem e decidir em que momento fazer uso desses recursos. Além de conduzir o trabalho do inicio ao fim, sem perder de vista os objetivos pedagógicos, viabilizando a construção coletiva de conhecimentos, exercendo papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

Há uma tendência positiva em relação às novas tecnologias nas salas de aula por essas poderem ser aliadas do professor, uma vez que os alunos estão conectados a elas e são capazes de acessarem qualquer informação em tempo real.As novas tecnologias podem fornecer ferramentas que vão ajudar na aprendizagem. Ao tornar disponíveis conteúdos digitais, como imagens, animações, jogos, sites de compartilhamento de vídeos, textos e fotos, a nova tecnologiase torna facilitadora do trabalho dos educadores, pois amplia o leque de recursos do professor, para isso ele precisa estar capacitado para o uso dessas ferramentas.

2. Metodologia

O trabalho será uma pesquisa de campo, explorando as opiniões de diversos autores e especialistas na área da educação. Este trabalho será embasado essencialmente em revistas cientificas, artigos acadêmicos, livros e internet.

Os conteúdos abordados serão: educação, novas tecnologias, materiais utilizados (linha do tempo), perfil dos novos alunos nativos digitais e papel do professor.

Será realizado um questionário com 12 professores do ensino fundamental de três escolas diferentes, com o intuito de saber como esses se relacionam com as novas tecnologias, se existe a oportunidade, nas escolas nas quais

trabalham, de aplicarem as novas tecnologias, qual a importância dessa ferramenta para a aprendizagem e como os mesmos se atualizam para lidar com esses instrumentos.

Os dados serão tabulados e discutidos frente à bibliografia pesquisada, realizando uma análise comparativa entre as ideias dos autores e as práticas utilizadas pelos professores em sala de aula.

3. Fundamentação Teórica

Para entendermos esse novo cenário que nos cerca a respeito das novas tecnologias, é preciso, antes de tudo, entendermos como essa mudança tecnológica vem acontecendo.

Segundo Maciel(2004, p.35-36) há alguns anos atrás existia uma concepção tradicional de educação, ao qual o aluno ia para escola basicamente com a cabeça vazia, como uma “tábua rasa” e cabia á escola o papel de “colocar” uma série de conhecimentos e habilidades, que eram testados de tempos em tempos por meios de provas.As habilidades mais valorizadas eram a linguística (essencialmente a capacidade de ler, escrever e interpretar textos) e a habilidade lógica-matemática (capacidade para resolver problemas), pois esses eram os conhecimentos básicos que os alunos precisavam dominar para conseguir empregos nas indústrias e comércios. A ideia central era “moldar” os alunos para o mundo que os esperava.

Para Maciel (2004, p.35) nessa concepção tradicionalista o papel ativo cabia única e exclusivamente ao professor, o aluno por sua vez, era um mero receptor de informações.Com o passar do tempo esse antigo paradigma tornou-se incapaz de lidar com as mudanças ocorridas nas sociedades nos últimos anos e em consequência esse novo paradigma sugere que a escola precisa ser um ambiente inovador, onde os alunos possam ser capazes de construir seus próprios conhecimentos, um ambiente criado para a aprendizagem, que respeite a individualidade de cada aluno e ao mesmo tempo que estimulem o trabalho em grupo e possam ter acesso a recursos tecnológicos capazes de transcender as barreiras físicas das salas de aula e que permitam uma conexão com outras escolas, professores e alunos.

Diante desse cenário, Goulão (2011, pg.77-78) afirma que essa atual realidade implicará em uma mudança cultural significativa, pois será necessário repensar o papel do professor, do estudante, os conteúdos mais apropriados, a mudança estrutural, os sistemas de avaliação, o modo de ensinar e aprender, os objetivos a serem atingidos,sobretudo a mudança de currículo. É uma questão de ensinar os alunos aprenderem a aprender, valendo-se de estratégias motivadoras e passíveis de flexibilidade, utilizando diferentes recursos tecnológicos, conteúdos interativos, possibilidade de variação desses recursos, ao qual o aluno tenha margem para escolher a atividade que mais esteja de acordo com suas habilidades e estilo de aprendizagem.

De acordo com Tezani (2011, pg.87-88), a integração das novas tecnologias no currículo escolar inclui repensar as práticas pedagógicas atuais e refletir sobre essa questão. A escola é um ambiente de convívio social, afetivo, local que proporciona a construção do conhecimento e a ampliação do mesmo, o que nos remete a considerar o campo currículo envolvido por múltiplos agentes e compreensões singulares. O currículo não é um simples conjunto de conteúdos prontos e acabados par serem simplesmente transmitidos para os alunos. “Currículo é construção, seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas políticas, sociais, intelectuais, culturais e pedagógicas.” Daí a importância em ajustar

/ adaptar o currículo frente ás novas tecnologias.

Para Moran (2003, pg.6) a escola, por ser uma instituição culturalmente tradicional, vem resistindo a essa mudança tecnológica, o modelo pedagógico de ensino continua centralizado no professor. E esse cenário indica que não será uma mudança fácil tão pouco rápida dessa cultura escolar tradicional.

A adoção das novas tecnologias nas instituições de ensino, a respeito do ensino, requerem algumas preocupações com as novas mudanças estruturais que vão surgir, tais como: qual o perfil dos alunos que irão acessar essas tecnologias? Como essas vão influenciar positivamente? Com qual intenção? Haverá alguma alteração curricular com essas mudanças? Qual a formação do professor que irá atuar com essas tecnologias? O uso das tecnologias requer uma mudança profunda no modelo de ensino, não se trata apenas de adaptar as novas tecnologias ao tradicional modelo de ensino, é necessário definir que tipo de educação pretendemos e qual tipo de alunos se quer formar, sendo

preciso identificar, entre as tecnologias disponíveis, qual melhor se adapta ao sistema de ensino da instituição (KENSKI, 2003, p.72).

O final do século XX foi um momento de muitas revoluções a respeito da tecnologia, computadores, internet, fibra ótica, informações digitalizadas, foi uma grande explosão tecnológica, que junto á ela trouxeram um novo cenário social no que diz respeito à globalização, desenvolvimento social, político, cultural. A escola, com isso, não poderá resistir á incorporação das tecnologias, pois no final das contas, sairá perdendo, pois as tecnologias são uma realidade que comanda o mundo, o conhecimento e o saber (AMARAL & SOUZA, 2011, p.37-38).

Segundo Kenski (2005, p.93), nossas atividades mais comuns do dia a dia como: comer, beber, dormir, nos deslocarmos para o trabalho, nos divertirmos, nos comunicarmos com um amigo ou parente distante, só são possíveis por causa da tecnologia que já se faz tão presente no nosso cotidiano e não damos conta disso, parecem ser absolutamente naturais, como se sempre tivessem existido. Tecnologias que resultaram em pratos, talheres, fogão, geladeira, bicicletas, carros, computadores, internet, tabletes, etc. Como já é possível deduzir, nossa vida seria muito difícil sem as tecnologias.

Para Antunes (2001, p.11), no contexto escolar, toda essa explosão de tecnologia teve seu impacto. Antes as informações chegavam aos poucos e era possível assimilá-la, analisá-la, discuti-la, compartilhá-la, existia mais tempo para “absorve-la na memória”. Porém com o notável avanço vertiginoso dos meios de comunicação elas foram “atropeladas”, a cada momento surge um novo modo de se chegar a uma gama enorme de informações de todos os tipos, o acesso a diversos saberes se tornou capaz de estar na palma de nossas mãos, a um “clic” de distancia. Expressivamente a internet ganhou destaque e fez com que as informações obtivessem uma nova dimensão, alterando de forma vital do papel da escola e a função do professor.

Para Magalhães (2004, p.20-22) há uma variedade na forma de como aplicar às novas tecnologias em sala de aula, algumas delas são: uso de aplicativos e de recursos básicos da internet como: planilhas, editores de textos, alguns recursos da internet como a utilização de páginas da web, chats, blogs, emails, além de uso de softwares educacionais adequados, dentre outras tecnologias,

por exemplo: lousa eletrônica, câmeras de vídeos, microfones, recursos avançados da internet, são tecnologias que possibilitam fazer videoconferências com outras escolas, ou proporcionar entrevistas com pesquisadores, professores á distancia, por exemplo.

Diante dessas novas tecnologias e oportunidades que temos em mãos se torna imprescindível a necessidade de saber o perfil desses alunos que encontramos nas salas de aula. Os alunos de hoje são tipicamente conhecidos como nativos digitais, pois nasceram mergulhados em uma sociedade digital, por isso utilizam os recursos disponíveis como:tablets, palmtops, vídeo games de ultima geração, internet, smarthphones, computadores, tv´s digitais, etc, com muita naturalidade, uma vez essas tecnologias já fazem parte de suas vidas. Eles não precisam de um manual de instrução para manipular imediata e corretamente tais recursos, uma vez que essa geração faz isso de modo intuitivo. (ENRICONE 2009, p.95).

De acordo com Seixas (2008) citado por Enricone (2009, p.95):

> Nativos digitais são os jovens que nasceram com a tecnologia e são fluentes na linguagem digital dos computadores, dos jogos e da internet. Imigrantes digitais são aqueles que falam a linguagem digital com sotaque, e que revelam dificuldades em compreender e expressar-se digitalmente.

Para Prenski (2001, p.1) os nativos digitais pensam e processam informações de uma forma diferente dos imigrantes, as diferentes oportunidades de experiências acabam proporcionando diferentes interesses econsequentemente diferentes formas de ver o mundo. Os imigrantes, pais e professores não nasceram na era digital, o que aconteceu foi que eles aprenderam a conviver com essas tecnologias, se adaptaram, embora ainda com algumas restrições. Na citação abaixo o autor compara essas restrições dos imigrantes ao seu “pé no passado” bem como os imigrantes, que preservam seu sotaque de origem à chegada em um novo país para não perder suas raízes:

> O “sotaque do imigrante digital” pode ser visto em coisas como recorrer a internet para buscar informações em segundo lugar, e não no primeiro momento, ou ao ler o manual de um determinado programa, sem assumir que o próprio programa poderá ensinar a usá-lo. As pessoas mais velhas se socializaram de uma forma diferente dos seus filhos, nativos digitais, e estão em pleno processo de aprendizagem de uma nova língua. E uma língua aprendida mais tarde, confirmam os estudiosos, vai para uma parte diferente do

cérebro (PRENSKI, 2001, p.2).

Ainda de acordo com o Prenski (2001, p.1), não se pode assumir que todo jovem é um nativo digital e que todo imigrante é mais velho, essas questões não estão necessariamente relacionadas com a idade, e sim envolvidas com outros fatores como, classe social e oportunidade de contato com as novas tecnologias. Podemos considerar, por exemplo, que tenha estudantes da mesma faixa etária, mas com grau de classes sociais diferentes e o contato com a tecnologia diferente, esses podem também se subdividir em nativos e imigrantes digitais. A de se considerar algumas diferenças entre os nativos e imigrantes, fatores que influenciam na educação e comportamento na escola, como capacidades e meios diferentes de guardar coisas memória, grandes habilidades de inovação, maneiras de buscar/pesquisar qualquer coisa, modos diferente de se socializar, hábitos de leitura, entre outros.

4. Cronograma

ATIVIDADE	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI
FICHAMENTO TEXTOS	X	X					
REVISÃO DE LITERATURA			X	X			
DISCUSSÃO E CONCLUSÃO					X		
REVISÃO DA INTRODUÇÃO E METODOLOGIA						X	
PRÉ-TEXTO E FORMATAÇÃO						X	
ENTREGA							X

5. Considerações finais

Após o breve conhecimento sobre o perfil dos alunos nativos digitais do século

XXI, chega o momento de entender sobre o papel do professor perante essa nova realidade.

Para Antunes (2001, p.11-12) alguns anos atrás o professor levava à seus alunos informações específicas de sua disciplina e aos alunos cabia o papel de assimilá-las de forma mecânica (o que acontecia na maioria das vezes pela rapidez e eficiência do método) ou de maneira significativa (duração memorial bem mais longa). Hoje, não é mais necessário, uma vez que essas informações transitam por todos os meios de muitas formas. Essas mudanças implicam uma nova postura do professor como mediador entre as informações e a construção do conhecimento.

Tal realidade pede por um professor "[...] que oriente seus alunos sobre como colher informações, de que forma organizá-las mentalmente, como definir sua hierarquia e,sobretudo, de como transformá-la em conhecimento e, dessa maneira ampliar suas múltiplas inteligências". Juntamente com essa missão o professor deve ir se transformando em um analista de símbolos e linguagens, um descobridor de sentidos nas informações e descobrir-se como um artesão que inventa soluções para os desafios impostos pela massificação da informação (ANTUNES, 2001, p.12-13).

Para Goulão (2011, p.80-81),o docente tem o papel de mediar, acompanhar, motivar, dialogar, ser líder, afim de promover uma relação humana interativa. Ele deve estabelecer diretrizes para que o estudante possa desenvolver seu processo de aprendizagem. Espera-se que o professor, nesse sistema de ensino tecnológico, seja criativo, respeitando sempre a diversidade dos alunos, além de servir de estímulo para os alunos, orientando suas atitudes, emoções e afetos. Contudo, afirma a autora, para que o professor torne seu trabalho possível, é preciso manter seus conhecimentos, suas práticas e seus recursos, sempre atualizados, reciclando-se continuamente, nas disciplinas, na pedagogia, nos recursos tecnológicos, através da investigação e reflexão sobre sua prática.

De acordo com Kenski (2003, p.48), não é possível pensar na prática docente sem pensar em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso na graduação, mas durante todo seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula. É necessário que o professor tenha tempo e oportunidades adequadas de familiarização com as novas tecnológicas educacionais, suas possibilidades e

limites,afim de que na prática, possam fazer escolhas adequadas de conteúdo e forma mais adequada de ensino.

6. Referências Bibliográficas

AMARAL, Sérgio F (Org.).; SOUZA, Márcia I.F (Org.). **TV digital na educação**: contribuições inovadoras. 1. ed.Campinas: FE/UNICAMP, 2011. 314p.

ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. Volume 2.
1. ed.Petrópolis: Vozes, 2001. 38p.

ENRICONE, Délcia. **Professor como aprendiz**: saberes docentes. 1.ed. Porto Alegre: PUCRS, 2009. 144p.

GOULÃO, Maria F. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In:BARROS, Daniela M.V. et al (Org.). **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: [s.n.], 2011. 517p.

KENSKI, VaniM. Gestão e uso das mídias em projetos de educação à distância. **Revista E-curriculum**. v.1, n.1, p.1-19. 2005.

KENSKI, VaniM. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**.
6.ed.Campinas: Papirus, 2003. 153p.

MACIEL, Edson J. **A formação do professor para as novas tecnologias na educação.** 2004. 52f. Monografia de Especialização (Curso de Pós-Graduação em Prática Docente) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2004.

MAGALHÃES, Mônica G.M. **Metodologia para a integração de novas tecnologias na formação de professores**. 2004. 170f. Tese de Doutorado – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2004.

MORAN, José M. Perspectivas (virtuais) para a educação. **Mundo Virtual**. v.6, p.31-
45. 2004.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. ***On the Horizon.***v.9, n.5, p.1-6. 2001.

TEZANI, Thais C. R.Integração das tecnologias digitais ao currículo escolar: considerações para repensar a prática pedagógicaIn:BARROS, Daniela M.V. et al (Org.). **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: [s.n.], 2011. 517p.

SOBRE A PRESCRIÇÃO DE EXERCICIOS PARA DIABETICOS DO TIPO II

Denis Geraldes de Salles

RESUMO

Qualidade de vida está intimamente ligada à atividade física. No caso dos portadores de Diabetes é notável a importância da prática de exercícios físicos, pois seu cotidiano requer alguns cuidados específicos, para que mantenha o controle necessário para seu bem-estar. Atividade física é um meio que contribui de forma significativa para uma melhor estabilidade dessa patologia. Com tudo é de suma importância encontrar um profissional de Educação Física apto para avaliar e prescrever um treino que envolva os cuidados imprescindíveis que este indivíduo necessita para atingir o máximo de desempenho dos treinos estabelecidos. Este profissional deve compreender a necessidade que esses portadores apresentam e buscar adequação em sua avaliação e prescrição.

Palavra – chave: Diabetes; Atividade Física; Exercício

ABSTRACT

Quality of life is closely linked to physical activity. In the case of Diabetes patients, the importance of practicing physical exercises is remarkable, since their daily lives require some specific care, so that they maintain the necessary control for their well-being. Physical activity is a means that contributes significantly to a better stability of this pathology. With everything, it is extremely important to find a Physical Education professional capable of evaluating and prescribing a training that involves the essential care that this individual needs in order to achieve the maximum performance of the established training. This professional should understand the need that these patients present and seek adequacy in their evaluation and prescription.

Key – Words: Diabetes; Physical activity; Exercise

1.INTRODUÇÃO

Segundo, *American Diabetes Association (*2005) o diabetes mellitus é uma doença endócrina com etiologia múltipla, ocorre pela falta ou insuficiência de insulina. Ela não exercer seus efeitos ocasionando resistência insulínica. O que acarretará ao indivíduo hiperglicemia crônica.

Conforme Arsa, et al. (2009), o diabetes mellitus do tipo II, acomete em sua maioria indivíduos após seus 40 anos, podendo vir acompanhado de obesidade, dislipidemia, hipertensão arterial sistêmica (HAS) e disfunção endotelial. Apresentando alguns sintomas como: sede, dores nas pernas etc., são característicos de indivíduos com DM2.

Todo indivíduo antes de começar a realização de um programa de treinamento deve consultar um médico.

Segundo Ciolac, et al. (2004), no caso dos indivíduos com síndrome metabólica é recomendado os exames de teste ergométrico para uma avaliação cardiovascular.se caso este exame apresente algum tipo de anormalidade este indivíduo deve ser submetido a alguns outros exames, que serviram de parâmetro para prescrever um programa de exercício seguro.

Em uma sala de musculação a principal dificuldade do profissional de educação física ainda é trabalhar a especificidade de cada aluno nela introduzido, pelo simples fato de geralmente ter um professor para uma média de quinze alunos, portanto, vemos cada vez mais pessoas com algum tipo de patologia recorrendo ao "*Personal Trainer*", que lhe oferece um serviço mais exclusivo.

Mas não podemos tirar a responsabilidade do professor da sala de musculação ao fazer uma avaliação ou uma prescrição de exercícios físicos ele precisa levar em consideração alguns fatores de risco, fatores estes que tenho o intuito de apontar e esclarecer nesta pesquisa.

Assim aliando os diversos pensamentos de alguns autores, acredito que poderemos alcançar o objetivo desta pesquisa, encontrando uma melhor forma

para avaliar e prescrever exercícios para os indivíduos que necessitam de uma maior atenção.

Através das aulas de Prescrição de Exercícios para Grupos Especiais assistidas nesta Universidade, onde absorvi conhecimento com o qual pude argumentar com a Sr.ª Olivia Doroti Neves (minha mãe), sobre a importância das avaliações e atividades físicas regulares em relação a sua saúde, sabendo que é uma senhora de cinquenta e sete anos, com sobre peso, hipertensa, sedentária e ainda por cima com o diabetes tipo II, quando mostrei-lhe alguns estudos que apresentavam a melhora da qualidade de vida e em alguns casos a diminuição da quantidade de remédios que eram ingeridos por esses indivíduos diariamente, consegui convence-la a me acompanhar nos treinos diários em uma sala de musculação.

Ao observar o trabalho do professor em relação a avaliação física e protocolo de treinamento, me deixou em dúvida se realmente aqueles procedimentos eram os mais indicados para a minha mãe.

O fato de ter tido uma experiencia como está me motivou a unir o “útil ao agradável”, onde pude nortear meus estudos e ao mesmo tempo ter um embasamento teórico para poder orientar melhor minha mãe, em relação ao treinamento físico diário, regrado de uma alimentação saudável se tornando muito relevante na melhora da qualidade de vida de um indivíduo com o diabetes tipo II.

Acredito que através de estudos como este os indivíduos que tenham o diabetes tipo II, consigam bases de orientação como estas para uma melhora na sua qualidade de vida e assim também podendo ter uma melhor opinião formada em relação ao assunto que é de alta relevância para si.

Assim como os colegas profissionais da área possam nortear-se através deste trabalho, já que uma grande parcela da população é diabética e em qualquer momento o profissional de educação física pode se deparar com um aluno com esse tipo de patologia, portanto saberá abordar este aluno de uma melhor maneira seja em sua avaliação física ou em seu programa de treinamento.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi elaborada através de pesquisa, e foi baseada em livros, revistas e artigos científicos das áreas pertinentes ao assunto proposto, da qual foi extraído o máximo de cada um dos livros e ou revistas.

As bases de dados utilizadas na busca foram sobre a avaliação e prescrição da diabetes tipo ll e as suas implicações fisiológicas, estruturais, organização e preparo de exercício físico apropriado para pessoas com esse tipo de comorbidade, pensando em bem-estar e qualidade de vida bem como toda segurança e protocolos atuais dos principais artigos da atualidade onde constam estratégias para lidar com essa disfunção fisiológica das pessoas acometidas de diabetes tipo ll. As palavras chaves da pesquisa foram: Diabetes tipo ll, saúde, avaliação e prescrição de exercício físico.

3. DISCUSSÃO

4.1 Peculiaridades do exercício em portadores de Diabetes tipo II

É indiscutível que toda prática de exercício físico deve ser acompanhada por um profissional de Educação Física, entretanto portadores de patologia requerem uma atenção redobrada, assim como no caso de Diabetes. Pois um procedimento incorreto pode impactar de forma significativa e direta nesses indivíduos, de forma mais grave dos não portadores.

Esses cuidados já iniciam nos tipos de exercícios mais recomendados para essa patologia, como a quantidade e intensidade de exercícios aeróbicos. Outro ponto relevante e fundamental é uma adequada hidratação, já que a desidratação pode causar efeitos adversos sobre a glicemia e sobre a função cardíaca.

Monitorizar glicemia antes e após o exercício e de importância elevada, identificar quando alterações da dose da insulina ou da ingestão de alimentos forem necessárias. Entender a resposta glicêmica a diferentes condições de exercício.

3.2 Exercício Físico e a prevenção da Progressão diabetes tipo 2.

Entre as características da diabetes tipo 2 está a diminuição da secreção e da inexatidão da insulina como hormônio responsável pela captação e uso da glicose sanguínea. Outro fator que implica os portadores está a resistência à insulina, o que dificulta a assimilação da glicose sanguínea.

Uma de suas peculiaridades é a contínua produção de insulina pelo pâncreas. O problema está na incapacidade de absorção das células musculares e adiposas. Por muitas razões, suas células não conseguem metabolizar a glicose suficiente da corrente sanguínea. Esta é uma anomalia chamada de "resistência insulínica".

A atividade física contribui aumenta o fluxo sanguíneo e, dessa forma, a tensão de cisalhamento na parede vascular, que semelha ser um estímulo para a síntese endotelial de óxido nítrico, o qual leva a um relaxamento do músculo liso e vasodilatação.

Para Guyton (2006) afirma que a falta de insulina exerce efeitos sobre o metabolismo das gorduras causando distúrbios como a acidose e a arteriosclerose que são causas de morte em pacientes diabéticos.

Conforme Vasconcellos (1992), a melhora na saúde do indivíduo que pratica exercício físico regularmente é devido a exposição repetida do organismo a uma situação que requer uma reação mais forte do que a correspondente a sua atividade orgânica normal.

De acordo SILVERTHOR (2010), por meio do exercício regular, as fibras dos músculos esqueléticos regulam tanto o número de transportadores de glicose GLUT4, quanto o número de receptores de insulina nas suas membranas. A união de transportadores de glicose GLUT4 independente da insulina reduz a dependência do músculo da insulina para que aconteça a captação de glicose. A absorção de glicose no músculo em exercício contribui para a melhora da hiperglicemia do Diabetes.

3.3 Treino aeróbico e/ou treino de força para diabéticos tipo 2.

Entre questões relacionadas a práticas de atividade de física para diabético está o paradigma de qual tipo de treino é o mais eficaz.

Atividades físicas aeróbica normalmente são os mais indicados, porque envolve grandes massas musculares do corpo, promovem uma interação entre os órgãos, aumenta a sensibilidade à insulina e melhora o controle da glicose e dos lipídeos séricos.

Mas não tão menos importantes estão os treinos de força pois eles também contribuem de forma significativa para a saúde do diabético.

Segundo Almeida e col., (2014) o treinamento de força é um importante coadjuvante no tratamento da diabetes tipo II pelo fato de promover adaptações fisiológicas como o aumento da sensibilidade à insulina, hipertrofia muscular e benefícios cardiovasculares. Os autores reforçam que para que haja benefícios ao paciente sua prática deve ser sempre acompanhada por um profissional de Educação Física.

O ideal para atingir melhor resultado está na combinação de ambos os treinamentos aeróbico e de força foi, pois se torna mais eficaz no controle da glicemia, no controle das gorduras no sangue, pressão arterial e peso, do que os exercícios praticados individualmente querem aeróbico ou treinamento de força.

4. CONCLUSÃO

Portanto, podemos observar durante este estudo, que várias foram as literaturas que defenderam a ideia de que é essencial um programa de exercício físico para um indivíduo com o DM, tão essencial quanto o uso de farmacológicos, que são eficientes, porém trazem consigo efeitos colaterais bastante agressivos ao nosso organismo. Assim auxiliando não só na redução da taxa glicêmica, como também na redução do IMC, que reflete também na melhora da PAS.

Os exercícios aeróbicos se mostraram uma prevalência mais eficaz na melhora das variáveis do indivíduo com DM, mas também não podemos deixar de lado o exercício resistido que como observamos nesta revisão, também é uma variável interessante quando bem aplicada.

Desta forma, a importância de promover o exercício como um componente fundamental das estratégias de prevenção e no tratamento do DM deve ser enxergada como uma prioridade tanto pelos portadores bem como os profissionais de Educação Física, pois os resultados obtidos pelo exercício atingiram sua excelência pela avaliação e prescrição dos treinos e acompanhamento do profissional dessa área. `

Conforme Martins (2000), O educador físico tem um papel importante na obtenção e manutenção da qualidade de vida dos indivíduos diabéticos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. S; BÁGGIO, T. V; JUNIOR, C. A. S;ASSUMPÇÃO, C. O**. Efeito do Treinamento de Força em Portadores de Diabetes Mellitus Tipo 2**. Revista brasileira de prescrição e fisiologia do exercício, v. 8, n. 47, p. 527-535, 2014.

American Diabetes Association. Diabetes Care 2005; 28: S37-S42.

ARSA, Gisela et al. Diabetes Mellitus tipo 2: Aspectos fisiológicos, genéticos e formas de exercício físico para seu controle. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, v. 11, n. 1, p. 103-11, 2009.

CIOLAC, Emmanuel Gomes; GUIMARÃES, Guilherme Veiga. Exercício físico e síndrome metabólica. **Rev bras med esporte**, v. 10, n. 4, p. 319-24, 2004.

ALMEIDA, Sandro Soares et al. Diabetes Mellitus tipo 2: Aspectos fisiológicos, genéticos e formas de exercício físico para seu controle. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, v. 11, n. 1, p. 103-111, 2009.

DOS SANTOS, Jocimara Ribeiro; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Adolescentes com diabetes mellitus tipo 1. Seu cotidiano enfrentamento da doença. **Psicologia: Reflexão e critica**, v. 16, n. 2, p. 411-425, 2003.

Bicudo, S. D. S. (1997). Diabetes mellitus Tipo II e suporte social familiar: Suas relações com o controle da doença. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES.

BALDA, C. A.; PACHECO-SILVA, Alvaro. Aspectos imunológicos do diabetes melito tipo 1. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 45, n. 2, p. 175-180, 1999.

DE OLIVEIRA, Edilamar Menezes; ALVES, Guilherme Barreto; BARAUNA, Valério Garrone. **Sistema renina-angiotensina: interação gene–exercício. 2003.**

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de fisiologia médica**. 11.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

.

American Diabetes Association. Clinical practice recomendations. *Diabetes Care* 1999;22 Suppl:66.

American Diabetes Association. Atualização: padrões e recomendações: patologias associadas. *Diabetes Clin* 2000; 4:118-36.

Luciano E, Bessa Lima F. Metabolismo de ratos diabéticos treinados submetidos ao jejum e ao exercício agudo. **Rev Cienc Biomed** 1997; 18:47-60.

Ministério da Saúde. Consenso brasileiro sobre diabetes- diagnóstico e classificação do diabetes mellitus e tratamento do diabetes mellitus tipo 2: recomendações da Sociedade Brasileira de Diabetes. Brasília (DF); 2000.

Zinker BA. Nutrition and exercise in individuals with diabetes. **Clin Sports Med** 1999;10(3):585-606.

SILVA, Carlos A. da et al. Efeito benéfico do exercício físico no controle metabólico do diabetes mellitus tipo 2 à curto prazo. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, 2002.

SILVA, Carlos A. da et al. Efeito benéfico do exercício físico no controle metabólico do diabetes mellitus tipo 2 à curto prazo. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, 2002.

SILVERTHORN, Dee U. **Fisiologia Humana:** uma abordagem integrada**.** 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Sociedade Brasileira de Diabetes (1999). Consenso, detecção e tratamento das complicações crônicas do Diabetes Mellitus. Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabolismo 43, 7-13

VASCONCELLOS EG. O modelo Psiconeuroendocrinológico de stress. In: Seger L. **Psicologia e odontologia - uma abordagem integradora***.* 2º ed. São Paulo: Santos; 1992. p. 25-35.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO E ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Fernanda Lopes Martins

RESUMO

A dança oferece oportunidades de trabalhar os diferentes componentes curriculares da área de linguagens. Em arte, a dança como expressão cultural e sua transposição para outras artes visuais. Podemos abordar algumas competências socio emocionais, como a autoestima, empatia, a resiliência, a abertura ao novo e o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Educação; Avaliação; Dança.

Desenvolvimento

A dança circular promove a interação, o apoio mútuo, a comunicação e a cooperação. Isso porque na roda todos são iguais, não existe uma hierarquia e a performance individual deixa de ser importante. Para participar dessa roda, é precisoque, em cada movimento, cada um faça um exercício de alteridade e paciência. As tradicionais danças de roda brasileiras, como a ciranda, que apresenta uma conexão comum com a maior parte dos estudantes. Muitos

participaram de rodas na escola.

Iremos observar a obra Ciranda do artista Ivan Cruz, em seguida a professora irá provocar a turma de alunos a refletir sobre a obra de arte.

A avaliação desta aula será por meio da autoavaliação, onde coloca o estudante como protagonista de seu próprio percurso de aprendizado já que ele terá que refletir sobre como aprendeu. A partir do momento em que o estudante é orientado a avaliar seu processo de aprendizagem, ele também espera que algumas mudanças sejam feitas dali em diante por parte do professor, que deverá ter uma atenção individualizada maior para garantir que o aprendizado que sofreu algum tipo de obstáculo durante a aula seja corrigido dali em diante.

Aplicação de Sequência Didática I – Ensino Fundamental

Organizei os alunos em duplas e distribui o material necessário para que pudessem produzir sua ciranda. Orientei os grupos a refletirem sobre as pessoas que irão compor essa roda. Eu disse que poderiam ser mulheres públicas, como artistas, cientistas, ativistas, familiares, pessoas de seu ciclo de convivência, ou que, trouxessem conceitos como respeito, dignidade, equidade. A criatividade foi o norteador dessa releitura. À medida que foram finalizando, organizei um mural para expor os trabalhos.

Ciranda, Ivan Cruz, Imagem 1: https://artistasdobrasil.com/2018/09/11/ivan-cruz- ciranda-ii/. Acesso em 29/08/2024.

Pedi que os alunos comentassem o que sabiam sobre o que está representado. Em seguida provoquei a turma a refletir, questionando:

- O que você sabe sobre as danças circulares?
- Que características você percebe nessas representações?
- Por que esse formato de roda é comum em tantos lugares diferentes?

E obtive respostas como ‘’quando eu era pequena sentava em roda para cantar músicas na escola’’, ‘’eu acho que só na escola sentamos em roda, deve ser para a olharmos para todo mundo ao mesmo tempo’’.

Finalizei esse momento, exibindo o mural com os registos feitos pelos alunos.

Planejamento de saída pedagógica, estudo de campo, estudo do meio ou mostrade conhecimento

No horário coletivo a coordenadora pedagógica pediu para os docentes presentes pensassem em lugares para realizar uma saída pedagógica com os alunos.Logo, uma professora, disse que seria interessante irmos à biblioteca municipal, poisrealizamos o projeto de leitura na escola. Assim, ampliando o universo cultural e de conhecimento dos estudantes.

Então, ficou decidido que a saída pedagógica será para a Biblioteca Municipal, para finalizar o Projeto Leitura da unidade escolar. Todos os presentes concordaram com o local sugerido.

Organização e acompanhamento de saída pedagógica, estudo de campo, estudodo meio ou mostra de conhecimento

Ficou decidido em horário coletivo que a saída pedagógica será para a Biblioteca Municipal, para finalizar o Projeto Leitura da unidade escolar.

A coordenadora pedagógica e a diretora pedagógica organizaram o dia, horário, quantidade de ônibus para levar os alunos. O passeio será no período vespertino para todos os alunos e funcionários, pois irá facilitar a organização de tempo para todos, assim evitando atrasos. Cada professora será responsável por suaturma e terá a disposição de mais um funcionário por turma, para ajudar a cuidar dosalunos e assegurá-los, mesmo o passeio sendo em um ambiente fechado e monitorado. Todos irão usar crachás de identificação e será obrigatório o uso de uniforme.

A escola irá fornecer um lanche para cada aluno e funcionário, com lanche de

pão com frios, fruta, suco e barra de cereal, pois será feito um piquenique no pátio da biblioteca. O retorno estará previsto para o fim da tarde e os responsáveis irão esperar todos os alunos entrarem em suas salas de referência, para que depois retirem seusfilhos, assim controlando a saída de todos.

Os docentes irão finalizar o Projeto Leitura que é feito na unidade escolar com um mural feito por todos os alunos com desenhos sobre a saída pedagógica e as professoras irão imprimir fotos tiradas no dia do passeio para expor por todo ambienteescolar. Também irão fazer rodas de conversa na sala de leitura sobre a saída pedagógica para a biblioteca municipal, registando as falas dos alunos.

Elaboração de Sequência Didática I – Ensino Fundamental

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental

Tema: Ciranda

Objetivos gerais e específicos:

- Interpretar o sentido de um texto relacionando-o com seu contexto de produção.
- Identificar nas artes visuais e na dança a construção da linguagem artística esua relação com a cultura de um povo.
- Analisar movimentos.

Competências e habilidades:

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação ea criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos

Material necessário:

- quadro;
- projetor para exibição do vídeo e das pinturas;
- folha sulfite;

- retalhos de papel ou tecido colorido;
- tinta guache de diversas cores;

Considerações Finais

A relação entre teoria e prática profissional pedagógica é fundamental para a formação de um professor e de toda a equipe escolar, para a promoção de um ensino mais eficiente e significativo, a teoria aborda assuntos que serão vivenciados na profissão, permitindo promover a transformação necessária. A relação entre teoria e prática é uma manifestação da aprendizagem significativa, incluindo o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem.

A escola é formada por muitas pessoas, e cada uma precisa fazer sua parte em sintonia com outras para um determinado pedaço funcionar bem e completar o todo.

Considerando-se o pensamento de Perrenoud (2002), destaca que qualquer reflexão sobre a prática mobiliza uma teoria da prática e do ato de ensinar, é nessa esfera que os professores ao se autoformarem, tomam consciência do que estão fazendo, consciência da prática, das experiências; heteroformação aliada à formaçãoe à conquista da autonomia individual e coletiva". Desta maneira, a formação continuada no espaço da escola constitui-se um processo para o estímulo ao desenvolvimento profissional dos professores dentro da profissão.

Referências Bibliográficas

BORGES, Caroline de Moreira. Dança Circular. Pesquisa e prática de danças circulares tradicionais brasileiras. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires,Año 18, Nº 184, Septiembre de 2013. Disponível em:https://www.efdeportes.com/efd184/dancas-circulares-tradicionais-brasileiras.htm. Acesso em: 30/08/2024.

CALENDÁRIO ESCOLAR, Imagem 2: https://www.superprof.com.br/blog/calendario-estadual-municipal-aulas/. Acesso em 29/08/2024.

CIRANDA, Ivan Cruz, Imagem 1: https://artistasdobrasil.com/2018/09/11/ivan-cruz-ciranda-ii/. Acesso em 29/08/2024.

SALAS, Paula. Qual é o papel de cada um na escola? 202 https://novaescola.org.br/conteudo/21602/qual-e-o-papel-de-cada-um-na-escola>. Acesso em 31/08/2024.

PERRENOUD, P. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização erazão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

Gilmara Carvalho de Oliveira

RESUMO

No parque, as crianças têm a oportunidade de explorar e experimentar o mundo ao seu redor de uma maneira única e estimulante. Elas podem correr, pular, escalar, brincar na areia, balançar e interagir com outros colegas de forma livre e espontânea. Além disso, o contato com a natureza no parque proporciona às crianças uma conexão direta com o meio ambiente, permitindo que observem e explorem diferentes elementos da flora e fauna, como árvores, flores, pássaros e insetos. O parque também é um espaço propício para o desenvolvimento físico, motor e cognitivo das crianças, já que oferece uma variedade de desafios e estímulos sensoriais que contribuem para o seu crescimento e aprendizado. Brincar ao ar livre no parque também estimula a criatividade e a imaginação das crianças, que podem inventar histórias, criar jogos e explorar novas formas de interação e expressão. Em suma, o parque desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor e estimulante onde as crianças podem aprender, crescer e se desenvolver de forma integral.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Parque.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAI – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a

iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como

o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços

disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma

acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para

desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças

façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papeis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito

ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, a fim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discrição e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e

a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

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

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno,** nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon **A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** (Brasilescola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade**. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020

O EMPODERAMENTO FEMININO NA PESSOA DE LADY MACBETH, NA VISÃO DE WILLIAM SHAKESPEARE

Giovania Ferreira Barbosa

RESUMO

William Shakespeare, dramaturgo inglês, atuou em diversas áreas como televisão e teatro levando sua arte, neste contexto ele trouxe a tona diversas reflexões e diálogos que traziam de maneira sarcástica temas que são relevantes a sociedade até os dias de hoje. Um bom exemplo a ser dado é a peça Macbeth, onde ele apresenta todo poder de persuasão da personagem, permitindo observar que por meio de sua inteligência e diálogo persuasivo, era possível alcançar seus objetivos, fator importante para o empoderamento da mulher, uma vez que o diálogo pode abrir portas de transformação dentro da sociedade, mudando seu contexto machista e patriarcal, transformando a realidade, dando vez e voz a mulheres a muito oprimidas. Conclui-se ao término deste artigo que o caminho para o empoderamento feminino vai além do desenvolvimento de políticas públicas adequadas para este grupo de pessoas, o empoderamento perpassa pelo caminho do reconhecimento, dos valores, do autoconhecimento e do diálogo, muito presente na vida de Lady MacBeth.

Palavras-chave: Autoconhecimento; Aprendizado; Empoderamento; Diálogo.

ABSTRACT

William Shakespeare, English playwright, worked in different areas such as television and theater, carrying his art, in this context he brought to light several reflections and dialogues that sarcasticly brought up themes that are relevant to society to this day. A good example to be given is the play Macbeth, where he presents the character's full power of persuasion, allowing us to observe that through his intelligence and persuasive dialogue, it was possible to achieve his goals, an important factor for women's empowerment, since Dialogue can open doors of transformation within society, changing its sexist and patriarchal context, transforming reality, giving a voice to very oppressed women. It is concluded at the end of this article that the path to female empowerment goes beyond the development of appropriate public policies for this group of people, empowerment goes through the path of recognition, values, self-knowledge and dialogue, very present in the lives of Lady MacBeth.

Keywords: Self-knowledge; Apprenticeship; Empowerment; Dialogue.

INTRODUÇÃO

Observando a personagem feminina de William Shakespeare Lady MacBeth, percebeu-se seu poder de persuasão, mesmo ocupando o papel de mulher numa sociedade extremamente patriarcal da sua época, onde mulheres não possuíam direito a fala, e eram submissas a vontade do homem, diante deste fator, tornou-se relevante tratar da importância desta personagem para a construção da personalidade e do empoderamento de mulheres no século XXI, uma vez que muitas vezes é necessário colocar em prática seu poder de persuasivo para alcançar seus objetivos e buscar a melhora evolutiva de seu lugar de fala.

Diante desta proposta, busca-se compreender qual o papel da mulher na sociedade, quais os fatores que podem contribuir com a transformação social, dando voz a mulheres de forma que esta realmente torne-se integrante da sociedade que a envolve, tendo participação direta nas decisões e transformações que são naturais do seu processo evolutivo.

Para tanto torna-se necessário compreender a importância do diálogo de forma colaborativa e inteligente para que estas transformações sejam no mínimo interessantes para suprir a necessidade da mulher, e a busca de igualdade, busca-se contemplar neste artigo fatores históricos e qual o caminho que deve ser tomado para garantir o direito feminino, empoderando mulheres a se perceber participantes e agentes transformadores da realidade.

O objetivo deste artigo portanto é compreender como o empoderamento feminino na pessoa de lady MacBeth, na visão de William Shakespeare transformaram a sociedade da época e como este pode refletir nos dias de hoje por meio da analise da vida da personagem, busca-se ainda , compreender qual a importância do dialogo feminino, e a força de persuasão para garantir este empoderamento, como é possível transformar a realidade garantindo voz e vez as mulheres e trazer a reflexão de mulheres fortes e com ideias revolucionarias de séculos para influenciar nossa realidade.

Procura-se com este artigo, transformar a realidade por meio da análise de que todas as mulheres têm dentro de si, a força da criação e da transformação necessárias para romper as amarrar da dominação e do silencio, basta acreditar

na sua capacidade de agir e dialogar de forma adequada para que modifique situações e encontre soluções favoráveis para o desenvolvimento de uma sociedade justa.

LADY MACBETH, MULHER INTRIGANTE CAPAZ DE TRANSFORMAR A SOCIEDADE DE SUA ÉPOCA

Lady MacBeth, personagem de William Shakespeare surgiu na Europa entre os séculos XIII, XIV e XV, neste período a arte e os conhecimentos literários e científicos já vinham se desenvolvendo desde o começo da Baixa Idade Média, foi ainda mais impulsionado com a nova vida das cidades.

Era o período do Renascimento cultural, porém os homens não queriam reconhecer na cultura a expansão cultural da Baixa Idade Média, e essa negação deu origem a um novo período conhecido como Renascimento, que se referia ao encerramento da cultura clássica greco-romana durante a Idade Média e renascido nos séculos XV e XVI.

Esses homens acreditavam que a Idade Média havia sido uma Idade das Trevas, dando sentido ao período em que viviam, valorizando as experiencias vividas e suas transformações. Na verdade, o Renascimento dos séculos XV e XVI foi a culminação de uma série de pequenos renascimentos cujo início pode ser localizado já no século XI, e que abrange não só o desenvolvimento das artes dentro de moldes clássicos, mas também importantes realizações no campo da ciência, da política, da pedagogia e da religião.

Além disso, o Renascimento assistiu ao fortalecimento de certos ideais e atitudes dominantes que viriam marcar profundamente o mundo moderno: o hedonismo, o naturalismo, o individualismo e, no sentido mais amplo, o humanismo, ou seja, a glorificação do que é humano e natural, em oposição ao divino e ao extraterreno.

O termo Renascimento se deve à inspiração da Antiguidade Clássica, cuja cultura também valorizava o ser humano e a natureza. Os humanistas eram admiradores dos clássicos.

Isso porque a cultura greco-romana valorizava o homem, vendo nele a beleza. A arte renascentista mostra muita semelhança com as obras gregas que

se conservaram no aspecto da valorização da beleza e na representação perfeita do corpo humano. Ambas as artes valorizavam a natureza e o homem.

Neste período os humanistas valorizavam o uso da razão, uma outra característica das sociedades grega e romana, isso porque antes de resolver um problema, reflete-se sobre todas as soluções possíveis, mede-se os prós e os contras e decide-se por aquela que parece ser a mais adequada para alcançar os objetivos, está-se sendo guiado pela razão. Os humanistas acreditavam que, se os homens orientassem a suas ações pela razão, poderiam melhorar a si próprios e a sociedade.

Na arte do Renascimento, os temas religiosos continuam predominando, mas as figuras ganharam humanidade. Ao procurar expressar sentimentos tipicamente humanos, os artistas exaltavam a vida. A preocupação com a beleza e a perfeição levou os artistas a estudarem o corpo humano e a natureza para melhor reproduzi-los (cf. págs. 43 e 44 Anexo A-B).

O novo homem europeu era diferente do homem medieval, estava menos preso à tradição e às verdades absolutas. Procurava insistentemente conhecer o mundo e a sociedade através do uso da razão. Embora, sem deixar de acreditar no céu, era um homem que lutava para encontrar o paraíso aqui na terra.

As ideias humanistas, que muito influenciaram o renascimento artístico, estão também na base da ciência moderna. Explicar o mundo racionalmente é um dos princípios da ciência herdados do humanismo.

Na Inglaterra renascentista imortalizou-se no teatro **William Shakespeare** (1554-1616), ator e autor, escreveu várias peças retratando, com muita profundidade, as emoções e os anseios humanos, neste período as pessoas estavam sempre em contato com uma das mais importantes manifestações do espírito humano, a arte, deparam-se frequentemente, com a necessidade de criar e manifestar-se.

Assim por meio da arte, foi possível que Shakespeare, trouxesse a beleza e ligada às ideias de expressão e força dentro da personagem expressas por meio da linguagem falada e escrita ideias e sentimentos . A arte se caracteriza por ser uma recriação da realidade, e reinterpreta a vida.

A personagem Lady MacBeth, criada por Shakespeare por volta de 1587, traz uma narrativa onde sabedoria, poder, inteligência, e certa maldade,

podem transformar a realidade, criando condições para que ela alcançasse seus objetivos, é preciso elencar que a personagem protagonizou crimes, traições, inclusive contra seu filho, o que eticamente nas sociedades, isso não é correto, porém a forma como ela convence, os envolvidos para realizar seus desejos por mais antiéticos que pudessem parecer, é que tem relevância para este artigo, pois a força de persuasão, sem uso de força eminente, de forma feminina, é que pode trazer o empoderamento feminino, no atual século.

Compreender seus motivos e seus métodos de atuação, quando transpostos para o dia de hoje, permitem que se crie estratégias e se busque caminhos para transformar a realidade, por meio da consciência de que nossa própria maneira de encarar a realidade pode conduzir a diferentes opiniões sobre determinados personagens.

Lady MacBeth, apresenta-se com uma mulher forte, não é agradável, é insistente, ambiciosa, malvada e diabólica, praticamente é ela quem planeja todo o crime. Uma personagem má, que se preciso for, para que os seus desejos se tornem reais, não pestaneja em matar seu próprio filho, esmagando-lhe a cabeça. Personagem mística permeada de nuanças de feitiçaria, enlouquece e se suicida no final da peça.

Lady Maceth, utiliza de palavras convincentes e de sarcasmo e de desejo do seu homem persuadindo-o a realizar suas ideias mesmo que estas fossem voltadas a eliminar e garantir o poder. A peça está envolta em uma atmosfera de uma tragédia resultante da ambição e do remorso. Para essa tragédia, Shakespeare inspirou-se em Holinshed, e em alguns pontos transcrevendo-os literalmente e em outros, alterando-os livremente.

Nesse contexto, Lady Macbeth é o par perfeito e ideal para o grande general escocês, pois, ela completa e provê a personalidade de seu marido. É perceptível que há entre os dois uma relação de dependência e de afinidade de ações e comportamentos, já que ambos são ambiciosos. Apesar de haver por parte de Macbeth certa culpa moral, mas isso não o impede de agir. Ao contrário é esse receio moral que o impulsiona ao ato, despertado é claro pelas palavras de Lady Macbeth.

Observa-se que o diálogo criado para lady MacBeth, traz um discurso que traça possíveis conclusões acerca do comportamento obsessivo e persuasivo da mesma, procurando comprovar que as palavras dela carregam

significados simbólicos e persuasivos. E que, diversas vezes, a força dessas desencadeia toda uma correlação de atos.

Segundo o psicanalista francês Daniel Sibony, nessa peça, intervêm o traço matricial, o lado homem de Macbeth é frágil, ele coloca a sua mais louca, a sua mais extrema liberdade sob o signo de uma obediência. O que determina que a força de pensar de Macbeth, de interpretar, de diferir é reabsorvida na submissão, garante certa dominação de seu parceiro.

Lady Macbeth é exemplo implacável no sentido de quanto à palavra deve se cumprir; e quanto à palavra que é lei. À sua maneira, ela propõe no diálogo, seu desejo mesmo que este seja munido de crueldade conseguindo que seu marido o faça acontecer, independente do que o seja.

Ela une desejo e ato, palavra e corpo, no sentido de encontrar o objeto com o qual coincidir; ele deve poder tomar corpo; fazer-se coisa e fixar-se como ato, visando o poder.

Entende-se que neste contexto, de busca pelo poder, compreende-se que munida de ambições Lady Macbeth utiliza diversas armas mesmo que sórdidas para alcançar o que mais deseja, e assim o é na sociedade pois esta mistura de sentimentos está presente e é comum à maioria das naturezas humanas.

A relação de Lady MacBeth e as mulheres do século XXI

Quanto à relação existente entre o papel da mulher ao longo da história deste drama, a mulher hoje, deixou a posição secundária na sociedade para dividir as responsabilidades com o homem, de igual para igual, sem partir para o feminismo exacerbado.

Entre as vitórias da segunda, listam-se conquista do mercado de trabalho, divisão da economia e do poder político, chefia da família e controle da educação. E as da primeira: o controle e o poder, mesmo que temporário, sobre o outro. E, agora, a mulher atual volta-se ao seu corpo, às suas necessidades, e redescobre as maravilhas de ser mulher, a feminilidade e a sexualidade.

Esse ser feminino que, durante séculos, foi representado pela imagem de Afrodite, a deusa do amor, em cenas artísticas: preparando-se para tomar banho, perdendo uma sandália, colocando as mãos sobre seus seios ou em sua

área púbica, olhando seus glúteos por cima do ombro ou escolhendo seus braceletes ou outros acessórios. Agora, contempla estas imagens, que sempre provocaram um gozo sexual muito especial no público masculino, participando ativamente da sociedade à qual pertence.

O teatro renascentista, ao qual William Shakespeare honrosamente pertence, recoloca no centro das atenções, o homem . Os acontecimentos históricos compõem o grande cenário da Arte, e ele muda significativamente no tempo, que separa a morte de Geoffrey Chaucer do nascimento de Shakespeare. O mundo medieval teocêntrico dá lugar a um admirável mundo novo, em que o homem ocupa o centro do palco.

Com suas peças nunca monolíticas, Shakespeare com o auxílio da linguagem mágica tocava de perto sua platéia, assim como nos toca até hoje. O que apresenta em suas personagens, essencialmente as femininas, deterem o poder, seja este de decisão, de persuasão ou de configuração política. São elas que arquitetam, planejam e dizem como os demais personagens devem agir, até o cair das cortinas.

Nesta época em que as mulheres se limitavam a desempenhar o papel de meras procriadores e donas de um lar, seguindo os preceitos, ainda, medievais. Mulheres que não haviam conquistado o direito de interpretar as peças shakesperianas – pois como se sabe os papéis femininos das peças eram em sua maioria representados por homens.

É possível ser feminina ao falar de amor, realizando grandes transformações proporcionando a libertação da rigidez medieval ensejou a libertação de grandes energias na sociedade da época, sendo homens e mulheres com papeis distintos, por vários séculos.

Antes as mulheres eram somente guardiãs do lar, responsável pela criação dos filhos, Lady MacBeth, se mostrou avessa a isso, apresentando em sua personagem até certa crueldade em relação a seu próprio filho, mas utilizando-se de seus saberes e subterfúgios para persuadir e conseguir seu espaço na sociedade.

Observa-se que há muitas virtudes nas mulheres, que antes vistas como sexo frágil, hoje apresenta direto a voz e voto, tendo campo político para colocar seus desejos e ideias em pauta para garantir uma transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da analise crítica sobre a personagem é possível observa as características que foram transformadas na questão da situação feminista desde o renascentismo, observa-se que neste período a mulher era submissa, e não tenha voz, William Shakespeare, desenvolveu sua personagem para colocá-la como alguém forte, que por meio do diálogo, da inteligência e da persuasão seus objetivos eram alcançados, visando a aquisição do poder.

Hoje as mulheres, ocupam seus lugares sociais, por meio do diálogo e da busca pelos seus direitos, ocupando espaços de visibilidade social e realizando as transformações, que observamos hoje na sociedade.

Ambos os modelos de mulheres aqui apresentados, são modelos de mulheres que buscam seu lugar social, sem temer as mesmas, sendo Lady MacBeth, uma personagem, ela barreiras que lhe são impostas, garantir seu ideal social é o único objetivo, e a busca da transformação é a consequência, trazendo para os dias de hoje é possível perceber que as mulheres estão aprendendo a ser participativas e influentes, colocando suas ideias e seus anseios, sem ter medo de julgamentos ou retalhações, pois hoje reconhecem-se como participes da sociedade, sem estar condicionadas as vontades dos homens, busca-se andar junto e não atrás, hoje há consciência social da necessidade de estar lado a lado para que se faça a real democracia.

REFERÊNCIAS

BURGESS, Anthony. *A Literatura Inglesa.* 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CEVASCO, Ma. Elisa & SIQUEIRA, Valter Lellis. *Rumos da Literatura Inglesa.* 5.ed. São Paulo: Ática, 1999.

Coleção: *Hora da Pesquisa.* 1.ed. São Paulo: Atualidades Pedagógicas Ltda: p.492-493; 389. Educação: http:// www.Vbookstore.com.br

FERREIRA, José Roberto Martins. *História*. vol. V. São Paulo: FTD, 1997.

FONTANEL, Beátrice & D'HANCOURT Claire. *O Teatro no Mundo*. São Paulo: Melhoramentos. 1995.

Gênios da Pintura. *Maneiristas e Barrocos*. p. 17, p.137. São Paulo:1980

História do século XX. 1900-1914. Ed. Abril Cultural.

INFANTE, Ulisses.*Curso de Literatura de Língua Portuguesa.* São Paulo: Scipione, 2001. Literatura Inglesa:http://www.shakespeare-online.com
SHAKESPEARE, William: *Macbeth.* Porto Alegre: L&PM, 2000.
SHAKESPEARE, William: *O Mercador de Veneza*. Porto, s/d, p. 102.

SIBONY, Daniel: *Na companhia de Shakespeare.* Rio de Janeiro: Imago, 1992.

TOTA, Antônio Pedro & BASTOS, Pedro Ivo de Assis: *História Geral.* São Paulo: Nova Cultural, 1994.

A INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR.

Josélia dos Santos Rios Silva

RESUMO

A indisciplina é um fato preocupante que acontece em todas as faixas etárias e classes sociais. Neste trabalho de conclusão de curso iremos analisar quais fatores influenciam para que as crianças de educação infantil, ou seja, 0 à 4 anos de idade se tornem indisciplinados e se a influência familiar pode ser um fator determinante ou se as escolas estão com professores despreparados, conteúdos ou metodologias pouco atrativos.

Palavras-chave: indisciplina; escola; criança.

A INDISCIPLINA

Segundo a autora LA TAILLE (2000) a proposta pedagógica moderna é generosa e procura tornar o ensino agradável e que a falta de interesse dos alunos pode influenciar para indisciplina.

> Uma das traduções do interesse é a curiosidade, entendida como um interesse pela matéria. O aluno curioso é aquele que se motiva para estudar porque o tema de estudo o atrai intrinsecamente. (YVES DE LA TAILLE.2000,p.20)

O que é significa a palavra Limite? Segundo o dicionário da língua portuguesa online a palavra limite significa:

> s.m. Linha que marca o fim de uma extensão: limite do mar. Linha comum a dois países ou a dois terrenos contíguos. Termo de uma ação, de uma influência: todo poder tem limites. Matemática Valor fixo do qual uma grandeza variável se torna e permanece tão próxima quanto se queira. Limite de idade, idade além da qual não se pode exercer uma função.

> Mecânica Limite de elasticidade, pressão ou carga além da qual deformações causadas em uma peça se tornam permanentes e perigosas. (Também se diz limite elástico.)

Conforme consta no dicionário online limite significa uma “demarcação” ou fronteiras a serem ultrapassados ou não. Na educação moderna é fácil perceber que alguns valores que eram passados antigamente estão passados despercebidos por pais, professores e familiares de crianças ou adolescentes.

Segundo a autora LA TAILLE (2000) esses limites devem ser transpostos a fim da criança e/ou adolescente obtenha sucesso na educação moral, os limites é que influenciam no sucesso ou não da moralidade. Ainda segundo a LA TAILLE (2000) não devemos colocar limites rígidos ao extremo, mas não devemos deixá-los soltos por conta da imaturidade o que ela chama de pedagogia laxista permissiva ao extremo. Ao deixá-los soltos os pais ou educadores estarão negligenciando esta criança ou adolescente e que tal postura acarretará na liberdade da criança ou adolescente tomar decisões irreversíveis para seu futuro, porém LA TAILLE (2000) cita que não se dá liberdade sem responsabilidade e que esses binômios são opções extremas de não se impor limites e que em vez de um belo presente no futuro será um grande fardo a ser carregado por conta da imaturidade.

MÉTODOS DE COLOCAÇÃO DE LIMITES

Segundo LA TAILLE (2000) em uma pesquisa feita por um psicólogo americano especialista em desenvolvimento constatou-se que existem três métodos de colocação de limites.

> 1- Educação autoritária: Que se traduz na imposição de regras, acompanhada de legitimidade com frases como “Obedece porque sou seu pai (ou sou sua mãe)”, ou seja, Onde o adulto manda e a criança obedece sem questionamentos.
> 2- Educação por ameaça de retirada de amor: A estratégia se traduz em expressões que façam a criança perceber que, quando desobedece, entristecem os pais, mostra-se egoísta e não amorosa em relações a eles.
> 3- Educação elucidativa: Neste método cada vez que uma ordem ou repreensão é dada, vem acompanhada da explicação de sua razão de ser em geral baseada nas consequências da inflação e no bem-estar do outro. (LA TAILLE, 2000, pg 95 e 96).

Segundo a pesquisa o método que mostrou mais eficiente foi à educação elucidativa. A autora cita que ao optar pela educação elucidativa não significa não colocar limites e nem silenciar sobre o que é permitido e proibido e que claramente os limites são essenciais para a entrada da criança no mundo da moral. Ouve-se muito falar em disciplina/ indisciplina, mas o que realmente esta palavra significa, a seguir será escrito sobre suas diferenças e seus significados.

O QUE SIGNIFICA A PALAVRA DISCIPLINA?

Segundo o dicionário online Michaelis Disciplina significa:

> 1 obsol Ensino, instrução e educação. 2 Relação de submissão de quem é ensinado, para com aquele que ensina; observância de preceitos ou ordens escolares: Disciplina escolar. 3 Sujeição das atividades instintivas às refletidas.

Ainda a autora DAYAN (2008) define disciplina como um conjunto de regras e obrigações de um determinado grupo social. Portanto a palavra indisciplina significa que as obrigações e regras não foram respeitadas.

A indisciplina não deve ser vista como violência, segundo DAYAN (2008) A relação professor/ aluno é desigual, ou seja, o adulto não pode se comportar como uma criança e a criança não é um adulto. Cada um tem o seu papel e ambos ocupam lugares que não são intercambiáveis. O professor deve mostrar aos alunos que as regras são indispensáveis e que é impossível viver sozinho, portanto, as regras são essenciais para o convívio em sociedade.

O QUE SIGNIFICA A PALAVRA REGRA?

Segundo o dicionário online Michaelis a palavra regra significa norma, preceito, princípio, método. 2 Máxima. 3 Ação, condição, qualidade, uso etc., que se admite como padrão comum; exemplo, modelo. 4 O que se acha determinado pela lei ou pelo uso.

Desde pequenas as crianças já utilizam regras e Piaget estudou a concepção que as crianças têm das regras a partir do jogo de bolinhas de gude.

> Na observação das crianças em situações de brincadeiras estruturadas por regras, Piaget interessa-se em focalizar o jeito com que as crianças praticam as regras e a representação que elas têm destas. A partir dos dados que obtém, distingue quatro níveis na prática das regras do jogo.

1- Antes dos 3 anos as crianças manipulam as bolinhas em função de desejos individuais e de hábitos motores. Isto leva a repetição de alguns esquemas simbólicos e ritualizados. Este estágio caracteriza-se pela ausência de regras fixas e obrigatórias.
2- Entre 3 e 5 anos as crianças brincam de maneira mais ou menos fixa inspirando-se em regras que não entendem muito bem ou em fragmentos de regras que não conseguem coordenar.Podemos dizer que neste estágio cada criança brinca para si e não procura ganhar no jogo.
3- Ao redor dos 7/8 anos as crianças coordenam o jogo mutuamente em função de regras. Cada uma joga para ganhar e elas reconhecem que apenas uma por vez pode vencer Porém, não compreendem nem o detalhe das regras nem a estrutura do jogo.
4- Aos 11/12 anos, a criança procura prever todos os casos possíveis e tenta codificar os casos não previstos pela regra. Podemos dizer que se transforma num legislador. Codificam-se as regras e cada uma as conhece (DAYAN, 2008, pg 35).

Ainda DAYAN (2008) cita que Piaget descreveu três momentos diferentes em relação a consciência das regras.

1- As crianças mais novas, de 4 e 5 anos, parecem aceitar as regras como desenvoltura, mas, na verdade, elas são conservadoras e se aceitam as inovações a elas propostas é porque não se dão conta de que há inovações.Antes dos 6 anos, as regras não são vistas como obrigatórias.
2- Entre 6 e 9/10 anos as regras são consideradas como sagradas e impossíveis de mudar, ainda que, na prática, as crianças acabem modificando alguma coisa. Essa atitude aparece de forma clara aos 6 anos.
3- A cooperação que começa a aparecer entre 7/8 anos não é suficiente para reprimir a mística da autoridade; e é somente a partir dos 9/10 anos que a regra nasce do consenso mútuo e pode mudar se todos estiverem de acordo (DAYAN,2008, pg 36).

Como pudemos perceber as crianças só conseguem ter noção de regra entre 6 e 10 anos, portanto desde cedo devemos dar embasamento para que seu desenvolvimento vá ocorrendo de forma sadia. A fim de perceber que regra e cooperação são fatores importantes para convívio em sociedade.

O QUE SIGNIFICA A PALAVRA COOPERAÇÃO?

Segundo o dicionário online Michaelis a palavra cooperação significa 1 Ato de cooperar; colaboração; prestação de auxílio para um fim comum; solidariedade. 2 Organização da vida econômica, baseada no princípio de "fazer retornar o lucro" ao consumidor.

Piaget (DAYAN, 2008) sugere que a cooperação se caracteriza pelo respeito mútuo, o igualitarismo e a reciprocidade. A pedagogia da cooperação é importante para se conviver em sociedade, mas que isso aconteça é preciso que algumas condições aconteçam.

CONCLUSÕES

Como pudemos perceber a indisciplina é um caso sério e que devemos nos preparar para que ela diminua ou que possamos olhar as crianças ditas como indisciplinadas de outra maneira. O autor NUNES (2011) sugere como mudança da indisciplina a implementação das práticas restaurativas na escola.

> Precisamos ensinar ás nossas crianças e aos nossos jovens, desde cedo, que é normal enfrentarmos conflitos, pequenos ou grandes, ao longo da vida, e que isso não é negativo, pois os conflitos são inerentes à pessoa humana à pessoa humana. Negativo é não saber administrá-los de forma a manter o equilíbrio nas relações humanas e sociais (NUNES, 2011, pg 17).

Os conflitos são normais e sempre vão existir, porém, devemos ensinar as crianças a lidar com elas.

Bibliografia:

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Brasília, 2007.

FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying. **Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz,** 2ª ed. Campinas São Paulo: Veros Editora, 2005.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: Três Dimensões Escolares.** 3ª Ed. São Paulo, Ed. Ática, 2010.

MUSSEN, Paul Henry. **O Desenvolvimento Psicológico da Criança.** 7ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Zahar Editores, 1975

NUNES, Antonio O. **Como Restaurar a Paz nas Escolas:** Um Guia para Educadores. São Paulo, Ed. Contexto, 2011.

TARRAT-DAYAN, Silvia. **Como Enfrentar a Indisciplina na Escola.** São Paulo, Ed. Contexto, 2008.

http://www.dicio.com.br/limite/

15/04/2015 ás 21:15

http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=disciplina

24/04/2015 ás 18:48

http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=regra

26/04/2015 ás 12:15

O PAPEL DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josimeire Nunes de Carvalho Rezende

Resumo

Este artigo explora o papel transformador da arte na construção de ambientes escolares inclusivos, focando especificamente nos impactos positivos dos murais, projetos de arte coletiva e clubes de arte. Ao integrar elementos visuais que refletem a diversidade cultural e as experiências dos alunos, essas práticas artísticas promovem um senso de pertencimento e colaboração, essenciais para uma educação inclusiva e empática. Além de enriquecer o ambiente físico das escolas, as artes visuais proporcionam um espaço seguro para a expressão e valorização das diferentes identidades, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a formação de uma sociedade mais justa e consciente.

Palavras-chave: arte, ambiente escolar, inclusão, diversidade, educação

Introdução

A importância da arte na educação e, mais especificamente, na construção de ambientes escolares inclusivos tem sido amplamente reconhecida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. A arte não se restringe apenas à expressão estética, mas desempenha um papel fundamental na promoção do pensamento crítico, na formação da identidade pessoal e na valorização da diversidade cultural. No contexto educacional contemporâneo, onde a inclusão e a equidade são princípios fundamentais, as práticas artísticas emergem como agentes transformadores capazes de criar espaços de aprendizagem que não apenas acolhem, mas também celebram as diferenças individuais e culturais.

Ao explorar o impacto dos murais e projetos de arte coletiva, percebe-se que essas iniciativas vão além da ornamentação dos ambientes escolares. Elas

têm o poder de influenciar positivamente a dinâmica social e emocional dentro das escolas, promovendo um senso de pertencimento e colaboração entre os alunos. A visibilidade das diversas identidades representadas nos murais não apenas enriquece o ambiente físico da escola, mas também fortalece a autoestima dos estudantes ao verem suas próprias experiências e culturas refletidas de maneira positiva e respeitosa.

Da mesma forma, as artes visuais proporcionam um meio acessível e inclusivo para o diálogo intercultural, desafiando estereótipos e preconceitos ao apresentar diferentes perspectivas de forma visualmente impactante. Ao permitir que os alunos explorem temas complexos através da criação e apreciação de obras de arte, as escolas não apenas incentivam a expressão individual, mas também cultivam a empatia e a compreensão mútua entre indivíduos de origens diversas.

Além dos murais e projetos de arte coletiva, os clubes de arte surgem como espaços de aprendizagem informais onde os alunos podem desenvolver suas habilidades criativas e sociais de maneira colaborativa. Esses clubes não apenas complementam o currículo formal ao oferecerem oportunidades para a exploração artística, mas também promovem valores como respeito à diversidade e cooperação entre os participantes. Ao participar de atividades artísticas variadas, os alunos aprendem não apenas técnicas e habilidades artísticas, mas também desenvolvem competências essenciais para uma convivência harmoniosa e respeitosa dentro da comunidade escolar e além dela. Portanto, este estudo busca explorar de maneira abrangente o papel crucial da arte na construção de ambientes escolares inclusivos, destacando como práticas artísticas como murais, projetos de arte coletiva e clubes de arte podem contribuir significativamente para a criação de espaços educacionais que valorizam a diversidade, promovem a inclusão social e prepararam os alunos para um mundo cada vez mais plural e interconectado. Ao examinar teorias e evidências empíricas, este trabalho visa oferecer uma visão holística e fundamentada sobre a importância da arte na formação de cidadãos conscientes, empáticos e culturalmente competentes.

Impacto de murais e projetos de arte coletiva na criação de uma cultura escolar inclusiva

Para abordar o impacto de murais e projetos de arte coletiva na criação de uma cultura escolar inclusiva, é fundamental compreender o papel da arte como agente transformador em contextos educacionais. Segundo Gardner (1983), a arte não apenas proporciona uma forma de expressão individual, mas também pode funcionar como um meio poderoso de construção de identidade e de conexão social. Nesse sentido, murais e projetos de arte coletiva têm o potencial de não apenas decorar os espaços escolares, mas de influenciar profundamente a dinâmica e a percepção da comunidade escolar como um todo (López, 2017).

Ao integrar elementos visuais que refletem a diversidade cultural e as experiências dos estudantes, os murais podem promover um senso de pertencimento e inclusão. Estudos indicam que a visibilidade de múltiplas identidades é crucial para o desenvolvimento de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e combate o preconceito (Freire, 1996). Dessa forma, a arte coletiva não se restringe ao âmbito estético, mas se torna um instrumento pedagógico poderoso para fomentar o respeito à pluralidade e à diferença na escola.

Além disso, a criação colaborativa de murais pode fortalecer os laços comunitários e a cooperação entre os estudantes (Duncum, 2010). Ao envolver os alunos em atividades artísticas que exigem colaboração e negociação, os projetos de arte coletiva estimulam habilidades sociais e emocionais essenciais para uma convivência pacífica e inclusiva (Gardner, 1999). Essa interação não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios sociais complexos fora da escola.

Por outro lado, é importante reconhecer que a eficácia dos murais e projetos de arte coletiva na promoção da inclusão escolar depende de uma abordagem sensível às necessidades e contextos específicos de cada comunidade educativa (Efland, 2002). A escolha dos temas representados nos murais, por exemplo, deve ser cuidadosamente considerada para evitar estereótipos ou marginalizações inadvertidas (Stankiewicz, 2018). Além disso, é essencial que os projetos sejam planejados e executados de maneira colaborativa e democrática, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas durante o processo criativo (Eisner, 2002).

Em suma, os murais e projetos de arte coletiva desempenham um papel crucial na criação de uma cultura escolar inclusiva ao proporcionar uma plataforma para a expressão cultural, promover o diálogo intercultural e fortalecer os laços comunitários dentro da escola. Ao incorporar essas práticas artísticas ao currículo escolar de forma consciente e reflexiva, é possível não apenas transformar os ambientes físicos das escolas, mas também contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes das questões sociais contemporâneas (Bamford, 2006).

A importância das artes visuais para fomentar a aceitação da diversidade

Para compreender a importância das artes visuais na promoção da aceitação da diversidade, é fundamental explorar como essas formas de expressão podem influenciar atitudes e percepções sociais. Segundo Eisner (2002), as artes visuais não são apenas veículos de expressão estética, mas também meios poderosos de reflexão e crítica social. Ao representar uma ampla gama de experiências culturais, étnicas, e identitárias, as artes visuais proporcionam um espaço seguro para a exploração e valorização da diversidade humana (Stankiewicz, 2018).

A capacidade das artes visuais de transcender barreiras linguísticas e culturais é crucial para promover uma compreensão mais profunda e empática das diferenças entre as pessoas (Bamford, 2006). Ao expor os espectadores a perspectivas e realidades diferentes das suas próprias, as obras visuais desafiam preconceitos arraigados e incentivam a aceitação da pluralidade cultural e social (Freire, 1996).

Além disso, as artes visuais desempenham um papel fundamental na educação ao fornecer um meio acessível e inclusivo para o diálogo intercultural (Duncum, 2010). Por meio da criação e apreciação de obras de arte que celebram a diversidade, os indivíduos podem desenvolver uma sensibilidade cultural mais aguçada e uma capacidade maior de se colocar no lugar do outro (Gardner, 1983). Essa empatia cultivada pelas artes visuais é essencial para construir sociedades mais tolerantes e solidárias.
No contexto educacional, as artes visuais não apenas complementam o currículo

acadêmico, mas também oferecem oportunidades para os alunos explorarem sua própria identidade e compreenderem a diversidade ao seu redor (Efland, 2002). Ao criar e interpretar obras de arte que refletem diferentes perspectivas culturais e sociais, os estudantes desenvolvem habilidades críticas e criativas que são essenciais para uma participação cidadã consciente e responsável (Gardner, 1999).

Em suma, as artes visuais desempenham um papel crucial na promoção da aceitação da diversidade ao proporcionar um espaço de expressão e reflexão onde as diferenças são celebradas e valorizadas. Ao integrar práticas artísticas que valorizem a pluralidade cultural e social nos contextos educacionais e sociais, é possível criar ambientes mais inclusivos e empáticos que promovam o respeito mútuo e a colaboração entre diferentes grupos e indivíduos (López, 2017).

O papel dos clubes de arte na promoção de ambientes escolares inclusivos

Para entender o papel dos clubes de arte na promoção de ambientes escolares inclusivos, é crucial analisar como esses espaços extracurriculares podem enriquecer a experiência educacional dos alunos. Segundo Gardner (1999), os clubes de arte oferecem oportunidades para os estudantes explorarem e desenvolverem suas habilidades criativas de maneira informal e colaborativa. Esses espaços são fundamentais não apenas para o desenvolvimento artístico dos alunos, mas também para a promoção de valores como respeito à diversidade e inclusão social (Efland, 2002). Ao participar de clubes de arte, os alunos têm a chance de experimentar diferentes formas de expressão artística e explorar temas relacionados à identidade pessoal e coletiva (Duncum, 2010). Essa liberdade criativa é essencial para a construção de uma autoestima positiva e para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões sociais e culturais (Stankiewicz, 2018).

Além disso, os clubes de arte proporcionam um ambiente acolhedor e inclusivo onde os alunos podem se sentir seguros para expressar suas opiniões e experiências individuais (Bamford, 2006). A diversidade de perspectivas e

experiências culturais representadas nos trabalhos artísticos dos estudantes contribui para a criação de um ambiente escolar que valoriza e celebra a pluralidade (Freire, 1996).

No contexto educacional, os clubes de arte desempenham um papel complementar ao currículo formal ao oferecerem uma plataforma para a prática da criatividade e do pensamento crítico (Eisner, 2002). Através de atividades artísticas como pintura, escultura, fotografia e dança, os alunos desenvolvem habilidades interpessoais e emocionais que são fundamentais para uma convivência harmoniosa e respeitosa dentro da comunidade escolar (López, 2017).

Em suma, os clubes de arte são espaços privilegiados para a promoção de ambientes escolares inclusivos ao proporcionarem oportunidades para os alunos explorarem sua criatividade, expressarem suas identidades e aprenderem a valorizar as diferenças culturais e individuais. Ao integrar esses clubes ao currículo escolar de maneira eficaz e inclusiva, é possível fortalecer os laços comunitários e promover uma educação mais holística e centrada no aluno (Gardner, 1983).

Considerações finais

À luz das discussões anteriores sobre o papel da arte na construção de ambientes escolares inclusivos, torna-se evidente que as práticas artísticas desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação que valoriza a diversidade e fomenta o respeito mútuo entre os indivíduos. A análise dos impactos dos murais e projetos de arte coletiva revela não apenas a capacidade dessas iniciativas de transformar os espaços físicos das escolas, mas também de influenciar positivamente a dinâmica social e cultural dentro dessas instituições.

Os murais, ao integrarem elementos visuais que refletem a pluralidade de identidades e experiências dos estudantes, não apenas decoram os ambientes escolares, mas também promovem um senso de pertencimento e inclusão. A visibilidade das diferentes culturas e perspectivas é essencial para o desenvolvimento de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e combate estereótipos prejudiciais. Além disso, a colaboração necessária na criação

desses murais fortalece os laços comunitários e ensina habilidades sociais valiosas aos alunos, preparando-os para desafios interpessoais complexos. Da mesma forma, as artes visuais desempenham um papel crucial ao transcenderem barreiras linguísticas e culturais, oferecendo uma plataforma acessível para o diálogo intercultural. Através da representação de diferentes realidades e experiências, as obras visuais desafiam preconceitos arraigados e incentivam uma aceitação mais profunda da diversidade humana. A empatia cultivada por meio das artes visuais não só enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários.

Adicionalmente, os clubes de arte emergem como espaços enriquecedores onde os alunos podem explorar livremente sua criatividade e expressar suas identidades individuais e coletivas. Esses clubes não só complementam o currículo formal ao oferecerem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades artísticas e interpessoais, mas também promovem valores como respeito à diversidade e inclusão social. Ao criar um ambiente acolhedor e inclusivo, os clubes de arte desempenham um papel crucial na promoção de uma cultura escolar que celebra a pluralidade e valoriza as diferenças.

Portanto, ao integrar murais, projetos de arte coletiva e clubes de arte ao ambiente escolar de maneira consciente e reflexiva, é possível não apenas transformar as dinâmicas internas das escolas, mas também contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e empática. É fundamental que educadores e gestores reconheçam o potencial das práticas artísticas como catalisadores de mudança social e cultural, investindo em iniciativas que promovam a diversidade e fortaleçam os laços comunitários dentro e fora das instituições de ensino.

Assim, a arte se revela não apenas como uma disciplina enriquecedora no currículo educacional, mas como uma ferramenta poderosa para a construção de ambientes escolares inclusivos que prepararem os alunos para uma participação ativa e consciente na sociedade contemporânea.

Referências

Bamford, A. (2006). The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education. Waxmann Verlag.

Duncum, P. (2010). The Arts as Meaning Makers: Integrating Literature and the Arts Throughout the Curriculum. Routledge.

Efland, A. D. (2002). Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum. Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. Yale University Press.

Freire, P. (1996). Pedagogy of the Oppressed. Continuum International Publishing Group.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. Basic Books.

López, E. (2017). Engaging Latino Families for Student Success: How Community Schools Can Make a Difference. Teachers College Press.

Stankiewicz, M. A. (2018). Aesthetics, Empathy, and Education. Cambridge University Press.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karolin da Silva Santos Adelino[1]

RESUMO

A educação infantil é o primeiro passo através do qual as crianças iniciam a formação em sala de aula; Este artigo mostra a coleta e análise sistemática de fontes acadêmicas especializadas sobre os desafios da Educação Física na Educação Infantil, contribuindo para a aprendizagem por meio da exploração, da brincadeira e da educação corporal, oferecendo educação aberta na área de motricidade para bebês. O objetivo deste artigo é realizar uma revisão bibliográfico-sistêmica em bases de dados especializados sobre a importância e relevância das habilidades motoras na educação infantil, bem como analisar, sistematizar a posição de diferentes referências acadêmicas especializadas no assunto da contribuição. da Educação Física aos processos de desenvolvimento motor na fase infantil e como estes contribuem transversalmente para as áreas integrais da aprendizagem.

1 Graduação em Administração de Empresas pela Universidade Paulista, em 2010. Graduação em Matemática, pela Faculdade Paulista São José, em 2013. Graduação em Pedagogia, pela UNIG, em 2015. Graduação em Artes, pelo Centro Universitário ETEP, em 2022. Pós-Graduação em Educação e Neurociências, pela Faculdade Campos Salles, em 2022. Pós-Graduação em Psicomotricidade, pela Faculdade Campos Salles, em 2022. Professora de Matemática e Educação Infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação Física; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A metodologia desenvolvida foi uma concepção qualitativa de revisão bibliográfico-sistêmica baseada nos critérios de inclusão e exclusão por meio de matrizes categóricas e heurísticas para a respectiva análise das informações. Os resultados ilustram que a formação em Educação Física escolar está determinando e influenciando os processos de desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Como principal conclusão do estudo, pode-se inferir que a abordagem pedagógica da Educação Física engloba uma série de métodos e ferramentas, proporcionando não apenas a possibilidade de promover hábitos de vida saudáveis, mas também otimizar os processos de desenvolvimento motor no sistema escolar.

DESENVOLVIMENTO

As habilidades motoras devem ser parte fundamental do desenvolvimento humano, nas primeiras fases da vida devido à capacidade de produzir movimentos musculares de forma coordenada e voluntária nas crianças.

É dessa forma que se estabelecem as bases para a aquisição da linguagem e do desenvolvimento cognitivo da criança. Também permite espontaneidade e criatividade nas suas etapas de desenvolvimento, além de otimizar habilidades sociais. Dessa forma, a criança se desenvolve de forma

abrangente em todas as dimensões do ser humano, e também ajuda a desenvolver a criatividade, a motricidade, as habilidades cognitivas, pessoais e sociais. Portanto, a escola se torna o melhor local para socializar e explorar a Educação Física, desenvolvendo habilidades motoras nas crianças.

Embora existam inúmeros teóricos que investigam a importância da educação motora, no ambiente escolar elas não estão interligadas e articuladas com os processos educativos e curriculares. Muitas vezes se estabelece um impedimento ao crescimento acadêmico, ao desenvolvimento corporal, à expressão motora, à consciência corporal e ao desenvolvimento de habilidades motoras e de coordenação.

Alguns professores também não trabalham a educação motora desde cedo, talvez por não possuírem conhecimentos suficientes e formação especializada. Isso também pode ser causado pelo fato de a maioria não considerar a educação física e motora tão relevante em comparação com outras áreas educacionais. Acontece também que quando as habilidades motoras são trabalhadas elas não são potencializadas de forma eficiente e ideal, o que deixa lacunas conceituais na aprendizagem.

Portanto, é relevante mencionar que as habilidades motoras devem começar a se desenvolver enquanto a criança se diverte. Dessa forma, a criança aperfeiçoará suas habilidades motoras, envolvendo-se mais na socialização e auxiliando na sua criatividade, ou seja, o brincar como eixo fundamental desenvolve as habilidades motoras e a socialização da criança, traz benefícios para melhorar sua criatividade, habilidades e qualidades físico-cognitivas, reconhecimento corporal e memória, etc. Da mesma forma, a educação motora é a forma do ser completo, pois associa a consciência da ação, a relação e

interação do sujeito com o meio ambiente, não só físico, mas também social e comunitário.

Nessa ordem de ideias, é imprescindível mencionar e trazer à tona a pedagogia, como garantia de que todas as ações pedagógicas sejam realizadas integralmente nas comunidades e nos ambientes escolares. Nesse contexto, os alunos desenvolvem não apenas o campo motor, mas também nutrindo muito mais as habilidades comunicativas e sociais.

As habilidades motoras tornam-se um plano principal para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e afetivo de cada menino e menina, seja na sala de aula, em locais públicos como parques e em suas casas. Portanto, é possível demonstrar os fatores que isso implica no desenvolvimento das explorações cujas habilidades motoras lhes permitem realizar por meio da brincadeira. Além disso, pode ser implementado por meio de propostas pedagógicas dentro e fora da sala de aula nas fases iniciais, tendo como objetivos primários o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, melhorando assim o desempenho escolar, uma vez que a criança durante a interação corporal permitirá que ela se reconheça. mesmo e, por outro lado, ajuda a desenvolver qualidades cognitivas e motoras, que no futuro podem facilitar a resolução eficaz dos problemas do cotidiano.

As habilidades motoras são importantes não só porque permitem o desenvolvimento motor dos alunos, mas também porque através delas a criança expressa e comunica suas emoções e adquire conhecimentos relativos ao ciclo, sendo o movimento um fator determinante na aprendizagem, pois é considerado um agente motivador capaz de impulsionar a criança à ação, que junto com a brincadeira ocupa um lugar relevante no cotidiano da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linha com a execução da pesquisa, é possível elaborar algumas reflexões que ajudam a verificar a relevância da atuação do Profissional de Educação Física nas escolas.

É importante destacar que essas descobertas estão em sintonia com vários autores pesquisados. Assim, indica-se que a realidade encontrada é de responsabilidade tanto do sistema, como da escola e também dos professores unidocentes.

É crucial enfatizar que, para lecionar aulas de Educação Física nas séries iniciais, é necessário que o professor a veja como um componente curricular. Para isso, é preciso conhecer a organização dos conhecimentos para construir um currículo de Educação Física. Nesse sentido, existem várias obras que indicam alguns caminhos, e é essencial que o profissional saiba como e por que fazer e ainda esteja, de fato, comprometido com seus alunos. Inicialmente, lidar com essas especificidades requer conhecimento, o que nem sempre é garantido nos cursos de formação do Pedagogo, nem oferecido na formação continuada.

Em apoio a essas considerações, vale ressaltar que este estudo não esgota o assunto, pois ele pode se desdobrar em pesquisas com outros profissionais. No entanto, esta pesquisa tem o mérito de apontar caminhos para uma mudança nas práticas de atuação da Educação Física nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica**. São Paulo; USP,1991.

BOULCH, J.L. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola; questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999. FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed.São Paulo: Lloyola, 1995.

GALLARDO, J. S. P; **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: ed. Unijui, 2003.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. Didática de Educação Física. **A criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

LE BOULCH, Jean. Educação **Psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. **A educação física de 3 a 8 anos.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papirus,1983.

MANTOVANI, Michelle. **Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze.** 2009. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. **Recreação: trabalho sério e divertido**. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, C. **Educação Física Escolar- conhecimento e especificidade. Mimeo,**1995.

TISI, Laura. **Educação Física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint 2004.

TENÓRIO, J. G; SILVA, C. L. **Educação Física Escolar e a Não Participação dos Alunos nas Aulas.** Artigo Original, Mato Grosso, Ciência em Movimento, 2013. p. 71 - 80.

AS NOVAS TECNOLOGIAS n NA EDUCAÇÃO

Kelly Cristina de Andrade Souza[2]

Resumo

A sociedade está em plena transformação e junto a ela à escola tenta se modernizar para acompanhar o mundo da tecnologia e da globalização, nesse contexto apresento uma revisão teórica acerca das possibilidades psicopedagógicos do uso das novas tecnologias.

As novas tecnologias possibilitam um leque cada vez maior no campo psicopedagógico, o trabalho desenvolvido pelos especialistas tem como objetivo dar respostas às necessidades que muitas crianças e jovens apresentam frente à escolaridade. A tecnologia busca qualificar e melhorar os espaços de interação social, procurando levar a qualidade de educação, transformando o ensino e a aprendizagem.

A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, como ferramenta, traz uma enorme contribuição para a prática escolar em qualquer nível de ensino. Informática na educação é hoje uma das áreas mais fortes da tecnologia educacional.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Aprendizagem; Novas Tecnologias.

Desenvolvimento

O homem, dos primórdios aos dias atuais, produz tecnologias: “movido por suas necessidades e desejos, inventa artefatos que modificam o mundo e a sua forma de relacionar-se com ele” (KAMPFF, 2006, p.9).

[2] Aluna graduanda do curso de pós-graduação em Psicopedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

As novas tecnologias visam propiciar a alunos e professores um ambiente onde a aprendizagem pode ser estimulada através dos recursos da informática.

Vivemos num mundo globalizado onde a atualidade da educação diz que é necessário buscar instrumentos ou recursos que permitam levantar conhecimentos que ajude a atuar frente às dificuldades.

O computador deve ser visto como instrumento de aprendizagem, é o instrumento fundamental e sua aplicação na educação é infindável. É preciso que os objetivos do uso de computadores na educação em geral sigam uma filosofia ampla que justifique sua aplicação.

A informática aplicada à educação funciona como instrumento para a inovação, trata-se de uma ferramenta poderosa e muito valorizada pela sociedade, as transformações tecnológicas, advinda do uso do computador e da internet são um marco na sociedade e o processo de informatização vive um ininterrupto momento de criação inerente ao ser humano.

O objeto de estudo da psicopedagogia é a aprendizagem, e estuda o homem em seu processo evolutivo, assim as novas tecnologias são hoje um dos acessórios imprescindíveis do nosso dia a dia, seu avanço se colocou presentes em todos os setores da vida social, cria conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação.

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados em todos os ramos do conhecimento, a internet e os recursos de multimídias estão presentes e disponíveis na sociedade.

Os recursos tecnológicos devem ser aliados no ensino, mas por si só, não educam. O papel do professor e do psicopedagogo continua sendo fundamental.

Os recursos tecnológicos dirigem as atividades dos alunos e condicionam seu pensar, seu agir, seu sentir seu raciocínio e sua relação com as pessoas. Desta forma em decorrência da velocidade dos avanços tecnológicos todo profissional da educação tem que dispor dos novos elementos tecnológicos da informação e comunicação para transmissão de uma aprendizagem diferenciada.

Recursos tecnológicos

A psicopedagogia busca soluções para a difícil questão do problema de aprendizagem, assim recorre aos novos recursos tecnológicos.

Atualmente, na escola, as crianças, adolescentes e adultos vivem inseridas em uma cultura cercada de aparatos tecnológicos: laptop, celulares com as mais variadas funções, tablete, ipad etc.. Esses recursos tecnológicos devem ser aliados no ensino, mas por si só, não educam.

O papel do professor continua sendo fundamental e a escola deve usar os recursos tecnológicos disponíveis de forma inteligente.

Na utilização dos recursos informatizados a partir de uma relação com a máquina, PIAGET (1972, p.58) coloca que “as funções essenciais à inteligência consistem em compreender e inventar”.

A tecnologia não causa mudanças apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento, na forma como elaboramos conhecimentos e no nosso relacionamento com o mundo.

O uso de revistas eletrônicas, quadro digital, a internet, os e-books, dentre outros são recursos fundamentais que facilitam a vida acadêmica. BORBA E PENTEADO (2001, p.46), vai um pouco mais além quando diz que coloca:

> seres-humanos-com-mídias” dizendo que “ os seres humanos são constituídos por técnicas que estendem e modificam o seu raciocínio e, ao mesmo tempo, esses mesmos seres humanos estão constantemente transformando essas técnicas.

Os recursos atuais da tecnologia trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto de pensar e agir. A informática não é apenas uma ferramenta neutra que usamos simplesmente para apresentar um conteúdo, quando a usamos, estamos sendo modificados por ela. O computador é visto como uma ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo que proporcione ao aluno, investigar, levantar hipótese, pesquisar, criar e assim construir seu próprio conhecimento.

Segundo PIAGET (1972, p14) “A inteligência surge de um processo evolutivo no qual muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio”.

As Novas tecnologias em auxilio

A Psicopedagogia, ao definir seu campo e objeto de estudo como busca de melhores soluções para os problemas de aprendizagem, encontra na informática um riquíssimo instrumental de trabalho, (assim pensa OLIVEIRA, 1999).

As novas mídias estão cada vez mais criando novos conceitos no sentido de revolucionar as estruturas comportamentais, fazendo com que as pessoas se tornem dependentes de tecnologia para alcançar seus objetivos.

As TIC's (Tecnologia de Comunicação e Informação) servem de auxilio ao estudo e facilitam a aprendizagem trazendo o conhecimento, transformando o que é complicado em útil, além de ser estimulante e mais criativo.

O uso do computador, da internet e similares, tem mudado a vida de muitas pessoas por ser uma ferramenta agregada à vida cotidiana das pessoas.

A escola necessita estar conectada com as ciências e a tecnologia, com tudo isso que vem acontecendo diariamente. Mas, sabe-se que não é isso que acontece em muitas escolas. Algumas ainda são repetidoras de ideologias, não respeitam a individualidade e o ritmo dos alunos, ainda não perceberam que as turmas não são homogêneas e que os educadores não são os donos do saber e sim mediadores da aprendizagem, da construção de conhecimento. De acordo com (FREIRE, 1996, p.23):

> "... nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser, é, aprendido pelos educandos".

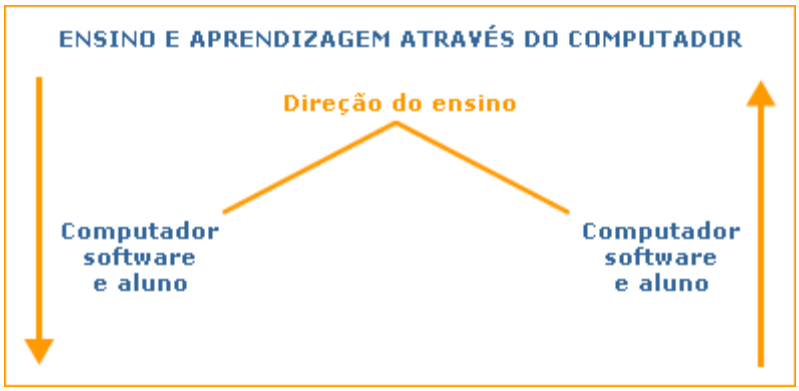
Partindo do pressuposto que "aprender é fazer", o computador pode e deve ser visto como uma ferramenta cognitiva que pode facilitar a estruturação

do trabalho, viabilizando a descoberta, oferecendo condições propícias para a construção do conhecimento.

Através das novas ferramentas de auxilio como os softwares educacionais, os e-books os jogos educacionais que buscam um desenvolvimento logico para o aluno, o psicopedagogo deve desenvolver sua ação, englobando vários campos de conhecimentos para que a criança tenha uma inclusão digital prazerosa, interessante e obtenha bons resultados no seu dia a dia escolar.

Os Recursos e a tecnologia suprindo as dificuldades na escola

Os softwares educativos podem ser aplicados de acordo com a filosofia e a pedagogia de ensino de cada instituição. O ensino através do computador faz o aluno através da maquina adquirir conceitos e conhecimentos, a abordagem de como isso ocorre é mostrada na figura abaixo:



Num lado, o computador, atraves do *software*, ensina o aluno; no outro lado, o aluno, atraves do *software*, “ensina” o computador.

Segundo Oliveira & Fischer (1996, p.156) o computador trabalha com representações virtuais de forma coerente e flexível, possibilitando, assim, a descoberta e a criação de novas relações.

A sociedade geralmente atribui as instituições escolares à responsabilidade na formação da personalidade do indivíduo e a aplicação das tecnologias de informação e comunicação na escola cria conhecimentos e mecanismos que possibilitam sua integração a educação.

Não se pode negar que há um descompasso entre professores e alunos no que se refere ao domínio da tecnologia. Para superar o “abismo tecnológico” existe a necessidade da requalificação dos atuais professores e psicopedagogos.

Os recursos postos a disposição pela tecnologia em favor da criança que tem dificuldade em aprender é indispensável nos dias de hoje.

A tecnologia não causa mudanças apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento, na forma como elaboramos conhecimentos e o nosso relacionamento com o mundo.

Intervenção psicopedagógica

A psicopedagogia é um campo do conhecimento que implica uma integração entre a psicologia e a pedagogia tendo como objeto de estudo a aprendizagem.

Podemos considerar que um dos objetivos da psicopedagogia é a intervenção, ou seja, a interferencia que um profissional tanto o educador, quanto o psicopedagogo realiza no desenvolvimento ou aprendizagem do individuo que pode estar apresentando problemas.

O professor com uma visão psicopedagogica tende a ser um investigador dos processos de aprendizagem de seus alunos, evitando que o problema de aprendizagem leve a um fracasso escolar. Denomina-se intervenção ou atuação psicopedagogica as estrategias que visam a recuperação, por parte das crianças, de conteudos escolares deficitarios, ou seja, sanar as deficiencias para melhorar o desempenho pedagogico.

As dificuldades na aprendizagem são vista como problema grave e que precisa de uma atenção especial não só da escola, entre educadores e alunos, mas tambem da familia, amigos e toda sociedade.

A psicopedagogia tenta operar sobre o aluno com a finalidade de proporcionar o seu autoconhecimento, ela vê o individuo como um todo, nesta visão o ser humano é um eterno aprendiz, ela atua no interior do aluno ao sensibiliza-lo para construção do conhecimento e desenvolvimento da autopercepção.

A intervenção psicopedagogica figura no profissional especialista em psicopedagogia, esse atende ao ser humano em todos os apectos que o constituem, sua ação é sempre atenta ao desenvolvimento evolutivo e educativo.

Ao psicopedagogo cabe entender como se constitui o individuo, como este se transforma em suas diversas etapas da vida, e a forma pela qual ele produz conhecimento e aprende.

Com o advento das ciências humanas, em especial a pedagogia e a psicologia da aprendizagem surgiu a possibilidade de “intervir” na escola e na sala de aula em situações de dificuldades de aprendizagem, essa constatação reforça a importancia do psicopedagogo no sentido de criar condições de uma aprendizagem eficaz.

O Embasamento do trabalho psicopedagógico

Podemos considerar que um dos objetivos da psicopedagogia é a intervenção, a mediação entre a criança e seus objetos de conhecimentos. Para VIGOTSKY (1993, p.33): “Todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é nescessario que adaptemos nossa forma de ensinar”.

O desafio do psicopedagogo é se interar constantemente dos mais recentes conhecimentos tecnologicos e ciêntificos para aprofundar suas possibilidades de assertividade na intervenção. Na perspectiva de Rodriguez (2005), a intervenção psicopedagogica é:

> [...] um processo compartilhado entre os diversos profissionais – Orientador Educacional, tutor e/ ou professor de area, familia etc. – numa relação simetrica, cada um a parti do seu saber e contextualizado no estabelecimento escolar (p.54).

O Psicopedagogo ajuda o desempenho pedagogico das crianças, com ou sem transtorno de deficit de atenção, sua intervenção tem como obejtivo repassar os conteudos escolares e os habitos de aprendizagem, procurando sanar as deficiências nestes aspectos. A preocupação principal da psicopedagogia é o aprendizado do ser humano, integrando o cognitico e o

afetivo para melhorar a capacidade do aluno de se sentir competente no seu aprendizado.

Segundo Scoz, "a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os"(1992,p.2).

O psicopedagogo é um professor de um tipo especial que realiza a sua tarefa de pedagogo sem perder de vista os propositos da sua atuação. Pensar a escola à luz da Psicopedagogia implica sobre atuar na formação do professor e lhes dar condições para estabelecer uma relação saudavel e madura com seus alunos.

Quando se fala da profissão do psicopedagogo, não se pode deixar de enfatizar a “influencia do professor e do ambiente escolar” na vivencia dos alunos.

Para o profissional de psicopedagogia, sua meta principal é contribuir para que o aluno consiga ser um protagonista não só no espaço educacional, mas na vida em geral.

A Educação especial frente ás novas tecnologias

Considerar as diferenças é colocar cada aluno diante de situações ótimas de aprendizagem. As pedagogias diferenciadas aceitam esse desafio e propõem inovações nas maneiras de resolver o problema. (PERRENOUD, 2000, p.95).

A ação do psicopedagogo está centrada na prevenção das dificuldades escolares, não só do aluno como tambem dos educadores e demais envolvidos, porem quando se fala em apredizagem, não podemos relacionar o problema simplesmente com o aluno, pois, a aprendizagem não é um processo individual, ou seja, não depende só do esforço de quem aprende, mas de um processo coletivo.

As novas tecnologias tem um papel relevante e fundamental no apoio, reabilitação e estruturação quer cognitiva, motora e emocional de individuos com deficiência. Qualquer pessoa, independente de cor, raça ou religião, tem inteligência e qualquer um pode usufruir das mesmas oportunidades de

educação, para isso é necessario esforço e utilização correta dos recursos tecnologicos.

É fundamental que se ressalte que cada indiviuo portador de necessidades educativas especiais é um universo ainda muito desconhecido para aqueles que organizam e criam programas educacionais.

O ato de aprender é construido através de experiencias vividas dependendo do garu de satisfação que esta proporcionará. Valente (1998), aponta que:(...) a aprendizagem é uma atividade continua, iniciando-se nos primeiros minutos da vida e estendendo-se ao longo dela.

As inovações educacionais e os recursos atuais da tecnologia trazem novas formas de pensar e agir, fazendo com que o individuo com deficiencia especial busque junto com o psicopedagogo soluções para a dificil questão do problema de aprendizagem.

Os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral, o que difere é o atendimento, que passa ser de acordo com as diferenças individuais do educando. Segundo o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9393 de 20 de dezembro de 1996; “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Tecnologia ao dispor da pessoa com deficiência

A inserção de um trabalho pedagogico apoiado no computador pode despertar na criança, seja ela portadora de necessidades ou não, o interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento, a partir do mecanismo do aprender-fazendo. A informatica e o computador são grandes aliados do portador de necessidades especiais.

O portador de necessidades especiais pode encontrar no computador um leque maior de opções do que as oferecidas pela escola. A interação do computador com a pessoa com deficiência representa um passo à frente no que diz respeito á educação, a tecnologia tambem é desenvolvida para ajudar e

facilitar a vida de quem mais precisa de quem vive com certas limitações e felizmente hoje ja existem muitas com esse proposito.

Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas – ONU, as pessoas portadoras de deficiências representam 10% da popolação mundial. Esse percentual pode ser mais elevado quando se trata de paises, como o Brasil, onde as condições socioeconomicas da população são precarias. O respeito às diferenças devem estar presentes no cotidiano escolar, os individuos que possuem deficiências motoras, cognitivas ou sensoriais trazem consigo um histórico de exclusão e preconceito muitas vezes não encontrando oportunidades de aprendizagem nas escolas.

Considerações finais

Este trabalho consiste em apresentar a utilização das novas tecnologias e suas ferramentas como uma das alternativas para diminuir as dificuldades de aprendizado do aluno. As ferramentas tecnológicas já estão inseridas no dia a dia do aluno na escola e é normal sentir dificuldade no primeiro contato, mas

com as novas tecnologias aliadas a educação bons resultados tem-se alcançado na conquista de novos saberes. O uso de revistas eletrônicas, quadro digital, a internet, os *e-books,* dvdteca, mídias digitais, bibliotecas virtuais, dentre outros são meios colocados a disposição dos alunos e são recursos fundamentais, com a utilização da tecnologia a seu favor, amplia seus conhecimentos diminuindo as dificuldades de aprendizagem.

Tudo isso faz com que a intervenção psicopedagógica tenha um caráter próprio, tenha características específicas e metas pré-estabelecidas, por isso a necessidade de compreendermos sua natureza e aprendermos a elaborar estratégias para realizá-la de modo competente e adequado.

Essa constatação reforça a importância do psicopedagogo que busca melhoria do processo de aprendizagem, desenvolvendo um trabalho integrado professor-psicopedagogo-escola no sentido de melhorar e desenvolver a prática educativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B. & PRADO, Maria E. B. B. Um retrato da informática em educação no Brasil. 1999. Endereço Eletrônico: http://www.proinfo.gov.br. Data da consulta: 08/06/2014.

BORBA, Marcelo C. e PENTEADO, Miriam Godoy – Informática e Educação – Belo Horizonte 2001.

FERNANDEZ, Alicia. Os idiomas do aprender: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FISCHER, Julianne. Sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

FONSECA, Lúcio. Tecnologia na Escola. 2001. Endereço Eletrônico: http://www.aescola.com.br Data da consulta: 05/06/2014

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. Tecnologia da Informática e comunicação na educação. Curitiba: IESDE, 2006.

MARQUES, Adriana Cavalcanti & CAETANO, Josineide da Silva, Utilização da Informática na Escola: MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (Org.). Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2012.

NEVES, M.A.M. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações Psicopedagogia – Revista ABP, São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, V.B. (1999). Avaliação Psicopedagógico da Criança de 0 a 6 anos. 10ª ed. Vozes.

OLIVEIRA, V.B. & FISCHER, M.C.A – A microinformática como instrumento de construção simbólica. São Paulo: Editora SENAC SP, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

SCOZ, Beatriz, Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 6ªEd. Petrópolis: Vozes, 1994.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. 17ª ed. São Paulo: Gente, 1998.
OLIVEIRA, V.B. & FISCHER, M.C.A – A microinformática como instrumento de construção simbólica. São Paulo: Editora SENAC SP, 1996.

VALENTE, J. A. (Org.). Liberando a Mente: Computadores na Educação Especial. Campinas: Unicamp, 2001.

VALENTE, J. A e VALENTE, A. B. Logo*:* Conceitos, Aplicações e Projetos. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.

VALENTE, J. A. (1998) Por que o computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação. 2ª edição. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

Sites
http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.educacaopublica.rj.gov.br%2Fbiblioteca%2Ftecnologia%2F0021.html&h=pAQGWoZSj-Acesso em:02set 2014

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ACERCA DO ENSINO DO DESENHO GEOMÉTRICO

Marcos Paulo Martins Ferreira

RESUMO

Neste trabalho faremos uma análise dos documentos oficiais que regem e norteiam as ações e as atividades na educação básica iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nas suas três versões e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no tocante ao ensino da Matemática passando pelos documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo como, guias curriculares, proposta curricular e matrizes curriculares.

Palavras-chave: Desenho Geométrico, Geometria, Matemática, Educação Básica.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, com 120 artigos, depois de o projeto ter sido enviado pelo Poder Executivo ao Poder Legislativo no ano de 1948, isto é, treze anos depois, com essa demora na promulgação a referida lei se apresentou um tanto quanto desatualizada, mas cumprindo seu papel regulador da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases foi criada para definir e regular o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição e também colocar diretrizes para a educação a fim de formar cidadãos que compreendessem seus direitos e deveres, que respeitassem a dignidade humana entre outras finalidades, classificou os níveis de ensino em Ensino Primário determinado pelas quatro séries iniciais, em Ensino Secundário que era composto por dois ciclos: o Ginasial com quatro séries em continuação ao primário, e o Colegial com as três últimas séries. Trouxe como principais mudanças a possibilidade de acesso ao nível superior para os alunos formados no ensino técnico e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação para controlar o sistema brasileiro de educação, e ainda atribuir ao Estado a obrigação de assegurar a educação a

todos, também tornou obrigatório o ensino primário a partir dos sete anos de idade.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases foi publicada em 11 de agosto de 1971, com 88 artigos, com a finalidade de atualizar a anterior revogando alguns artigos e trazendo algumas alterações. Já no início identificamos a alteração da classificação do Ensino Primário e Ensino Secundário para 1º e 2º Grau, ficando o 1º Grau com o Ensino Primário e com o Ginasial, isto é, com as oito primeiras séries e o 2º Grau com o Colegial, isto é, as três últimas séries, e definiu o currículo comum nacional incluindo as disciplinas obrigatórias, como a Educação Moral e Cívica, a Educação Física e Programa de Saúde, escolhidas pelo Conselho Federal de Educação, ocasião que, segundo Zuin (2002) a disciplina Desenho Geométrico tornou-se optativa da parte diversificada.

A terceira e vigente Lei de Diretrizes e Bases foi publicada em 20 de dezembro de 1996, com 92 artigos, reafirmando o direito à educação, garantido na Constituição, com a finalidade de reestruturar o sistema brasileiro de educação com regulamentações para a formação de professores, gestão escolar e composição do currículo, trazendo uma profunda mudança no sentido de uma maior participação da sociedade civil nos mecanismos de controle do sistema de ensino em detrimento às articulações entre Senado e MEC que não havia participação popular, com a finalidade de implantar nas escolas públicas a gestão democrática. Mais uma vez foram modificadas as denominações dos níveis de ensino de 1º e 2º Grau para Educação Básica que passou a abranger também a Educação Infantil além do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, outra alteração trazida por esta lei foi a ampliação para 200 dias anuais de efetivo trabalho escolar que nas versões anteriores era somente 180 dias.

Destacamos que as publicações dessas leis tiveram como influência o contexto histórico, social e econômico que apresentava a necessidade de adequação à realidade vivida em cada época. Notamos que nas três versões a educação é encarada como formação para o trabalho e está fortemente presente. Notamos, também, que desde a segunda versão a lei contempla o Ensino Técnico.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Iremos analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais com o objetivo de verificar como se apresenta a expectativa de aprendizagem do aluno em relação à disciplina de Matemática, particularmente em Geometria e Desenho Geométrico. Essa análise será realizada sempre com o foco nas disciplinas em questão.

Diante de muitas discussões em relação à Educação Matemática que aconteceu no Brasil e em outros países tornou-se inevitável a adequação do trabalho escolar a uma nova realidade, a presença da Matemática em diversos ramos de atividade da sociedade, de forma que o currículo de Matemática no Ensino Fundamental passou por análises e revisões com a finalidade de se adequar a essa nova realidade. Assim, para atingir estes objetivos procurou se aproximar a Matemática trabalhada na sala de aula à Matemática sob o ponto de vista de estudiosos e pesquisadores. Mas, mesmo diante das discussões sobre o assunto as reformas propostas não contemplaram o que viria a ser um grande problema: os alunos não tinham condições de alcançar o que era proposto, mais especificamente aqueles das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois o ensino se ateve mais nas formalizações do que nas questões práticas. A linguagem da teoria dos conjuntos, por exemplo, prioriza o uso de símbolos e a sua terminologia complexa dificulta o aprendizado do cálculo aritmético, da Geometria e suas medidas e tópicos a estes relacionados.

O movimento Matemática Moderna que foi difundido entre as comunidades escolares, principalmente através dos livros didáticos, exerceu grande influência sobre a Educação Matemática durante muito tempo no Brasil, somente depois de verificada as inadequações de alguns princípios básicos e das distorções e exageros apresentados veio perder essa influência.

Em 1980, o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) dos Estados Unidos da América propôs sugestões para o ensino de Matemática no documento “Agenda para Ação”. Nesse documento o ensino da Matemática tinha como destaque o foco na resolução de problemas, nele também continha a percepção da relevância de aspectos sociais, antropológicos, linguísticos, além dos cognitivos, na aprendizagem da Matemática que deu novos rumos para as discussões do currículo.

Desde então ocorreram reformas nos currículos em todo o mundo, influenciadas por essas ideias. As propostas de reformas no período de 1980 a 1995, em diferentes países, apontaram pontos de concordância, como:

- Encaminhamento do ensino da Matemática para a conquista de competências básicas que o cidadão necessita e não apenas direcionada ao preparo para prosseguimento dos estudos;
- Importância de o aluno ser protagonista na construção do seu conhecimento;
- Exploração da Matemática como o foco na resolução de problemas, partindo de problemas da realidade do cotidiano encontrados também em outras disciplinas;
- Importância de se trabalhar com uma maior gama de conteúdos já no ensino fundamental, por exemplo, elementos de estatísticas, probabilidade e combinatória, para atender a demanda social que sugere a necessidade de abordar esses assuntos;
    - Necessidade de fazer com os alunos entendam a importância da utilização das tecnologias e acompanhar sua permanente atualização.

A discussão dessas ideias no Brasil fez com que algumas fossem introduzidas nas propostas curriculares das Secretarias de Estado e Secretarias Municipais de Educação, ocorrendo experiências bem-sucedidas que comprovam sua produtividade. Contudo, ainda se percebe a insistência do trabalho com a linguagem da teoria dos conjuntos nas séries iniciais, a formalização precoce de conceitos e o predomínio absoluto da Álgebra nas séries finais e pouca aplicação prática da Matemática no Ensino Fundamental.

O ensino da Matemática no Brasil tem enfrentado muitos obstáculos, entre eles estão: a falta de formação profissional qualificada, as péssimas condições de trabalho, a ausência de políticas educacionais efetivas e as interpretações equivocadas de concepções pedagógicas.

Porém, existem muitos trabalhos empreendidos para que essa situação seja revertida, alguns com bastante sucesso como, por exemplo, escolas que têm elaborado seus projetos contemplando as necessidades e interesses da comunidade, além de professores que têm a iniciativa de buscar novos conhecimentos assumindo uma atitude de permanente reflexão para

desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, mais eficazes, para ensinar a Matemática.

Concomitante a esses trabalhos, algumas universidades, secretarias de educação e outras instituições têm trabalhado na confecção de materiais de apoio à prática do professor, embora essas iniciativas sejam de grande valia para o ensino da Matemática, elas não atingiram a grande maioria dos professores e por isso não conseguiram alterar o quadro desfavorável caracterizado no Brasil.

Outro problema que compromete a qualidades das aulas de Matemática é a interpretação equivocada de concepções pedagógicas que distorcem as ideias inovadoras que aparecem em diferentes propostas. Por exemplo, o uso do método com foco na resolução de problemas, na maioria dessas novas propostas, tendo sido usado de modo equivocado em forma de listas de problemas cuja resolução depende exclusivamente da escolha de técnicas ou de formas de resolução memorizadas pelos alunos, em paralelo ao ensino tradicional.

Outro aspecto que prejudica o ensino da Matemática é a concepção linear, que faz com que, ao se definir qual será o ponto de partida para o ensino de um conteúdo se considere os chamados fundamentos, o que nem sempre é a melhor opção, como no caso da Geometria que geralmente se inicia com as noções de “ponto, reta e plano”, noções estas que demandam muita abstração, além de dificilmente se ligarem aos conhecimentos anteriores da vida do aluno.

O que também é observado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em termos escolares é que, por vezes, os conteúdos matemáticos são tratados isoladamente e apresentados em um único momento, e quando ocorre de serem retomados é apenas para dar suporte para o ensino de um novo conteúdo. As recomendações feitas aos professores é que os conteúdos sejam selecionados de forma que a cada novo conteúdo seja retomado o que já foi trabalhado anteriormente, sendo desenvolvidos por etapas ao decorrer do curso sempre se fundamentando e atrelando às experiências vividas pelo aluno para que se construa significado para ele.

Outra questão verificada é a distorção no entendimento do conceito de contextualização, pois ao se trabalhar apenas com situações que se julgue

fazer parte do cotidiano do aluno buscando dar significado aos conteúdos estudados deve-se lembrar de que esses significados também podem ser explorados em outros conteúdos dentro da própria Matemática, caso contrário conteúdos importantes serão descartados por serem julgados sem interesse para os alunos ou por que não fazem parte de sua realidade.

Desse modo verificamos que no ensino de Matemática existem problemas novos e antigos a serem solucionados, trabalho que requer muita dedicação e fazer com que as intenções anunciadas nas diretrizes curriculares sejam efetivamente colocadas em prática e que, na necessidade, se incluam novos elementos na pauta de discussões que este documento procura contemplar. Também é discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais a seleção do conteúdo de forma a contemplar o desempenho das funções básicas do cidadão brasileiro.

Atualmente existe consenso no que diz respeito à composição dos currículos de Matemática para o Ensino Fundamental que devem contemplar o estudo dos números e das operações, no campo da Aritmética e da Álgebra, o estudo do espaço e das formas, no campo da Geometria, e o estudo das grandezas e das medidas que permite a interligação entre os campos da Aritmética, da Álgebra e da Geometria. Diante da necessidade cotidiana da sociedade de tratar as informações que recebe como os dados estatísticos, as tabelas e os gráficos, se verifica que a inclusão dos conteúdos relativos à probabilidade e à combinatória ao currículo é imprescindível.

O estudo do espaço e da forma é muito importante e necessário, pois se trabalha só conceitos geométricos que constituem parte importante do currículo de Matemática do Ensino Fundamental, desenvolvendo no aluno um tipo de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em vive.

A Geometria é um assunto que propicia o trabalho com situações-problema, que costuma despertar, naturalmente, o interesse do aluno, esse trabalho com noções geométricas ajuda na aprendizagem do conteúdo de números e medidas, estimulando no aluno a observação e a percepção de semelhanças e diferenças.

Nesse trabalho com espaço e forma entende-se que o professor de Matemática utilize em suas aulas situações em que necessite das

construções geométricas com régua e compasso, buscando verificar as propriedades das figuras por meio da visualização, além de outras relações. O estudo de temas geométricos possibilita ainda a exploração de interessantes aspectos históricos uma vez que sabemos que a Geometria é um dos ramos mais antigos da Matemática e que se desenvolveu em função das necessidades humanas.

Guias Curriculares para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º Grau, Proposta Curricular para o Ensino de Matemática 1º Grau e Ensino Fundamental, e Currículo do Estado de São Paulo – Matemática e suas Tecnologias.

A análise desses documentos tem a finalidade de verificar como se apresenta e em que fase do ensino é proposta a disciplina de Desenho Geométrico no Ensino Fundamental. Inicialmente analisamos os Guias Curriculares para as Matérias no Núcleo Comum do Ensino do 1º Grau, em seguida analisamos a Proposta Curricular para o Ensino de Matemática, que passou a ser por disciplina nas edições de 1988, de 1991 e a de 1997 que foi última desse documento, e por último o Currículo do Estado de São Paulo – Matemática e suas Tecnologias.

Guias Curriculares do ano de 1975 foi o primeiro documento que analisamos e constatamos que o Desenho Geométrico era tópico integrante a ser abordado na 6ª série do 1º Grau dentro da área de Geometria.

Abaixo a capa e a página dos Guias Curriculares citando Desenho Geométrico (Construções Geométricas) como assunto a ser abordado na 6ª série.

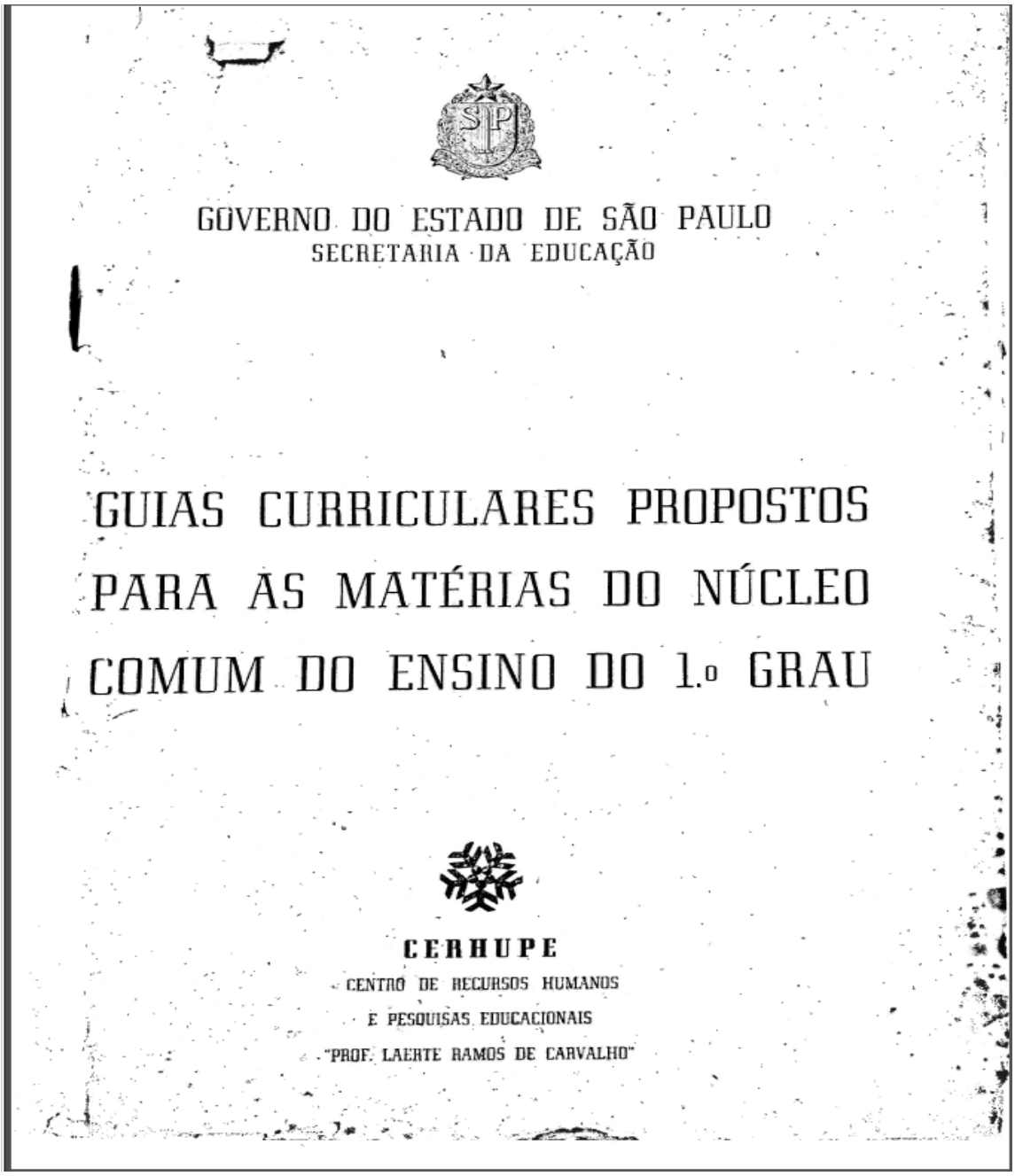
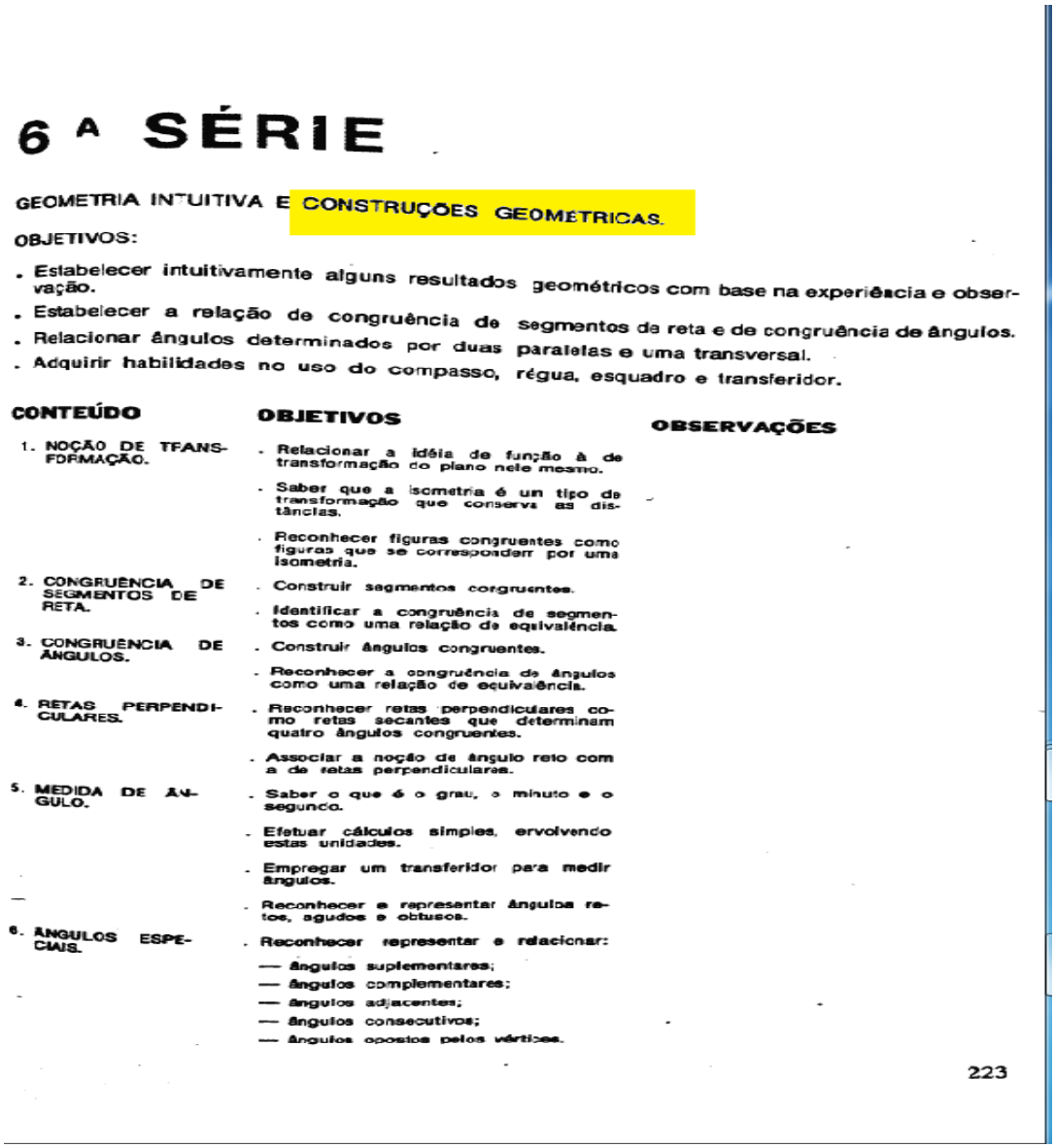


Figura 1: Capa dos Guias Curriculares de 1975.



6ª SÉRIE

GEOMETRIA INTUITIVA E CONSTRUÇÕES GEOMETRICAS.

OBJETIVOS:

- Estabelecer intuitivamente alguns resultados geométricos com base na experiência e observação.
- Estabelecer a relação de congruência de segmentos de reta e de congruência de ângulos.
- Relacionar ângulos determinados por duas paralelas e uma transversal.
- Adquirir habilidades no uso do compasso, régua, esquadro e transferidor.

CONTEÚDO	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES
1. NOÇÃO DE TFANSFORMAÇÃO.	. Relacionar a idéia de função à de transformação do plano nele mesmo.	
	. Saber que a isometria é un tipo de transformação que conserva as distâncias.	
	. Reconhecer figuras congruentes como figuras que se corresponderr por uma isometria.	
2. CONGRUÊNCIA DE SEGMENTOS DE RETA.	. Construir segmentos congruentes.	
	. Identificar a congruência de segmentos como uma relação de equivalência.	
3. CONGRUÊNCIA DE ÂNGULOS.	. Construir ângulos congruentes.	
	. Reconhecer a congruência de ângulos como uma relação de equivalência.	
4. RETAS PERPENDICULARES.	. Reconhecer retas perpendiculares como retas secantes que determinam quatro ângulos congruentes.	
	. Associar a noção de ângulo reto com a de retas perpendiculares.	
5. MEDIDA DE ÂNGULO.	. Saber o que é o grau, o minuto e o segundo.	
	. Efetuar cálculos simples, ervolvendo estas unidades.	
	. Empregar um transferidor para medir ângulos.	
	. Reconhecer e representar ângulos retos, agudos e obtusos.	
6. ÂNGULOS ESPECIAIS.	. Reconhecer representar e relacionar: — ângulos suplementares; — ângulos complementares; — ângulos adjacentes; — ângulos consecutivos; — ângulos opostos pelos vértices.	

223

Figura 2: Página 223 dos Guias Curriculares.

Da análise da **Proposta Curricular para o Ensino de Matemática de 1988 (3ª edição)** pudemos verificar, primeiramente, que as propostas já estavam separadas por disciplinas, diferentemente dos Guias Curriculares que as propostas para todas as disciplinas constavam em um único documento, verificamos ainda que as construções geométricas também estavam propostas na 6ª série do 1º Grau dentro da área de Geometria, apresentamos a seguir a figura da capa do referido documento, a figura da contracapa onde consta o ano da emissão, e também a figura da página que consta a propositura das construções geométricas na 6ª série.

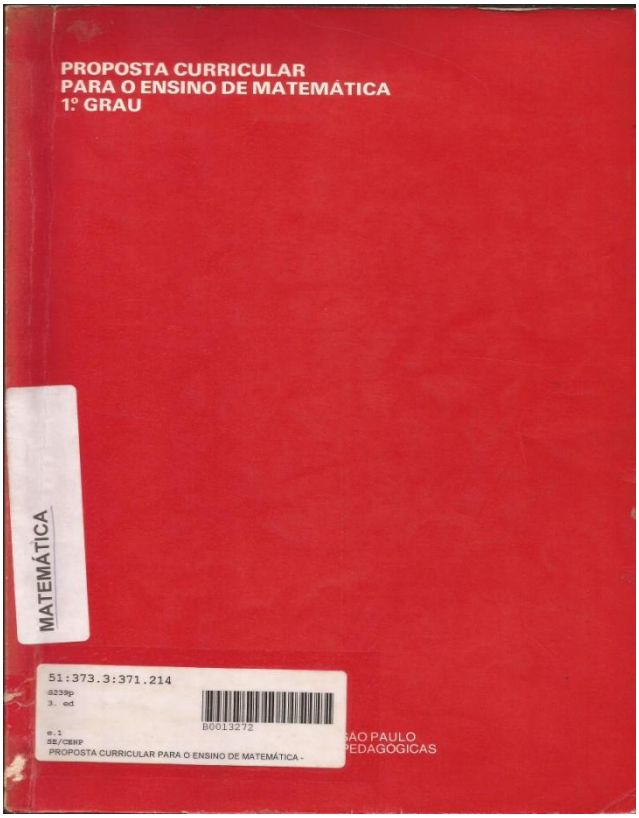


Figura 3: Capa da Proposta Curricular de 1988

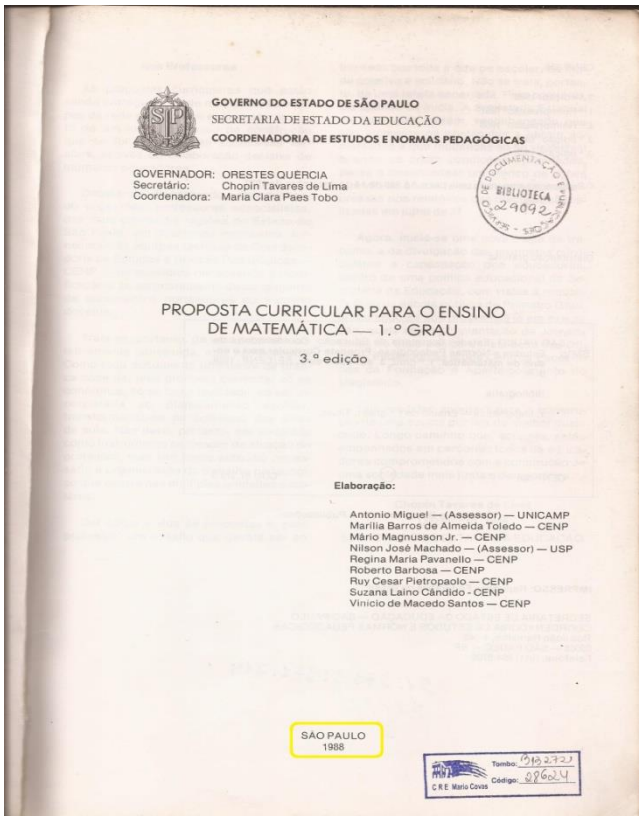
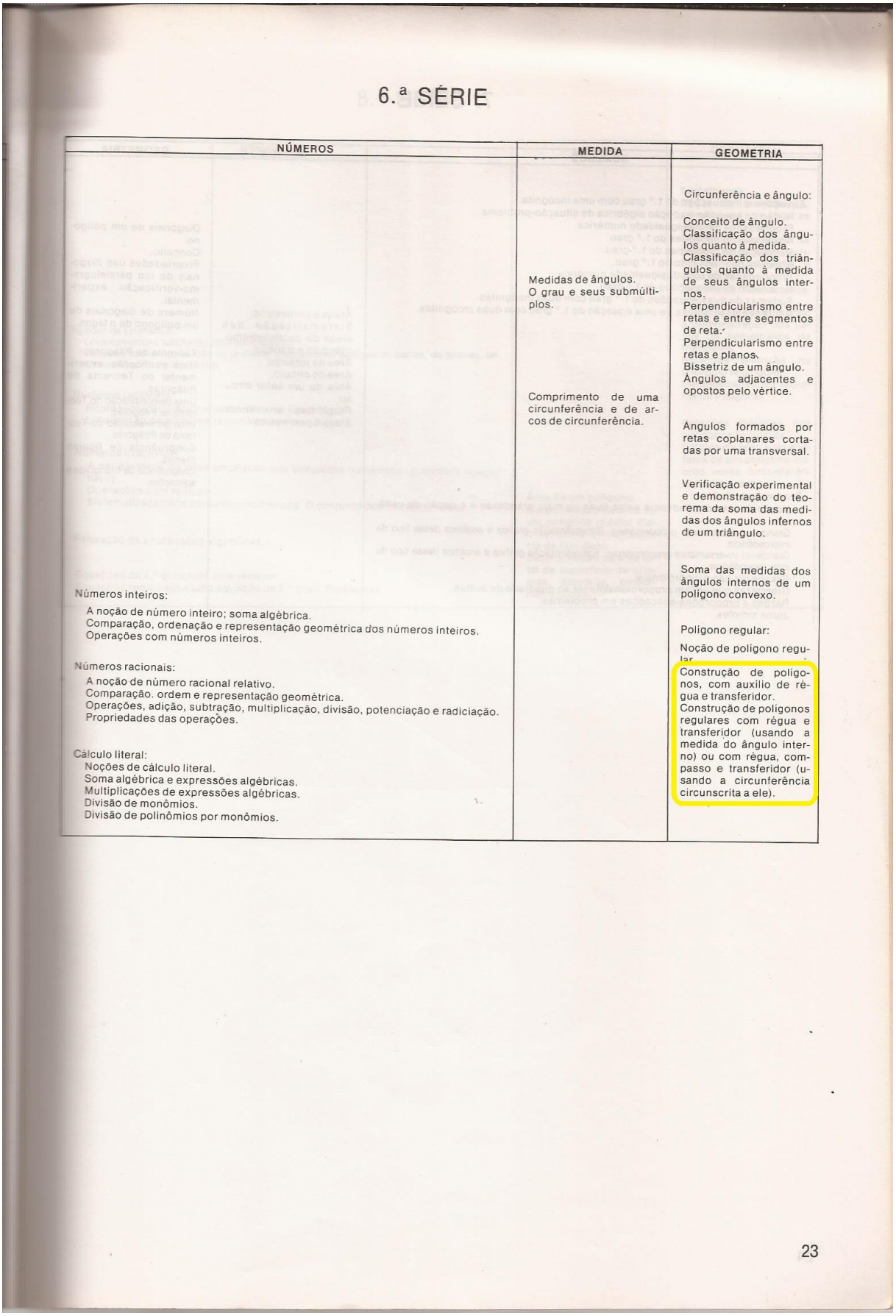


Figura 4: Contracapa da Proposta Curricular de 1988



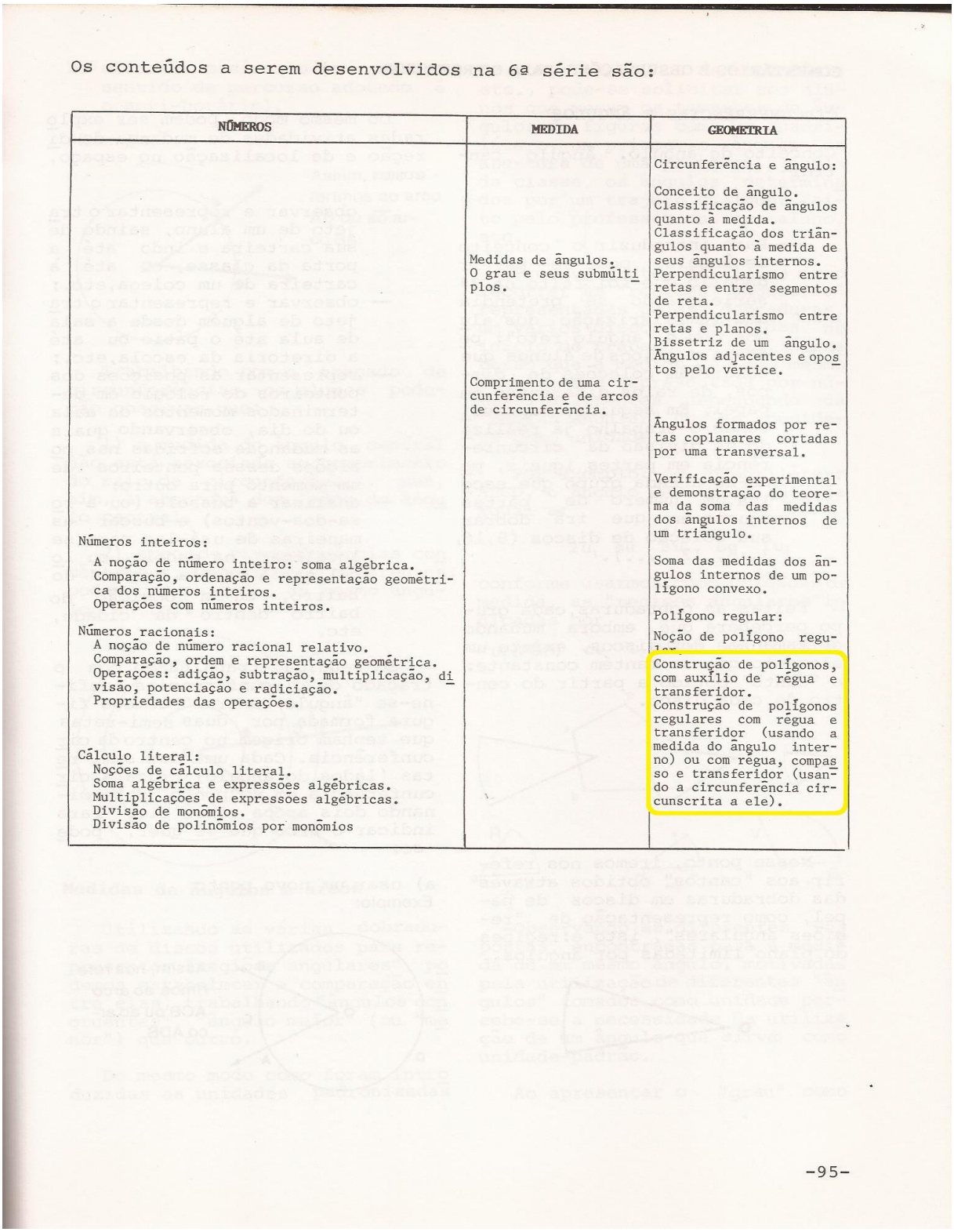
6.ª SÉRIE

NÚMEROS	MEDIDA	GEOMETRIA
		Circunferência e ângulo:
	Medidas de ângulos. O grau e seus submúltiplos.	Conceito de ângulo. Classificação dos ângulos quanto à medida. Classificação dos triângulos quanto à medida de seus ângulos internos. Perpendicularismo entre retas e entre segmentos de reta. Perpendicularismo entre retas e planos. Bissetriz de um ângulo. Ângulos adjacentes e opostos pelo vértice.
	Comprimento de uma circunferência e de arcos de circunferência.	Ângulos formados por retas coplanares cortadas por uma transversal.
		Verificação experimental e demonstração do teorema da soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo.
		Soma das medidas dos ângulos internos de um polígono convexo.
Números inteiros: A noção de número inteiro; soma algébrica. Comparação, ordenação e representação geométrica dos números inteiros. Operações com números inteiros.		Polígono regular: Noção de polígono regular.
Números racionais: A noção de número racional relativo. Comparação, ordem e representação geométrica. Operações, adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. Propriedades das operações.		Construção de polígonos, com auxílio de régua e transferidor. Construção de poligonos regulares com régua e transferidor (usando a medida do ângulo interno) ou com régua, compasso e transferidor (usando a circunferência circunscrita a ele).
Cálculo literal: Noções de cálculo literal. Soma algébrica e expressões algébricas. Multiplicações de expressões algébricas. Divisão de monômios. Divisão de polinômios por monômios.		

23

Figura 5: Página 23 da Proposta Curricular de 1988.

Analisamos também a 4ª edição publicada no ano de 1991 deste documento e constatamos que não houve alteração em relação ao conteúdo das construções geométricas, conforme mostra a figura da página 95 da referida edição.



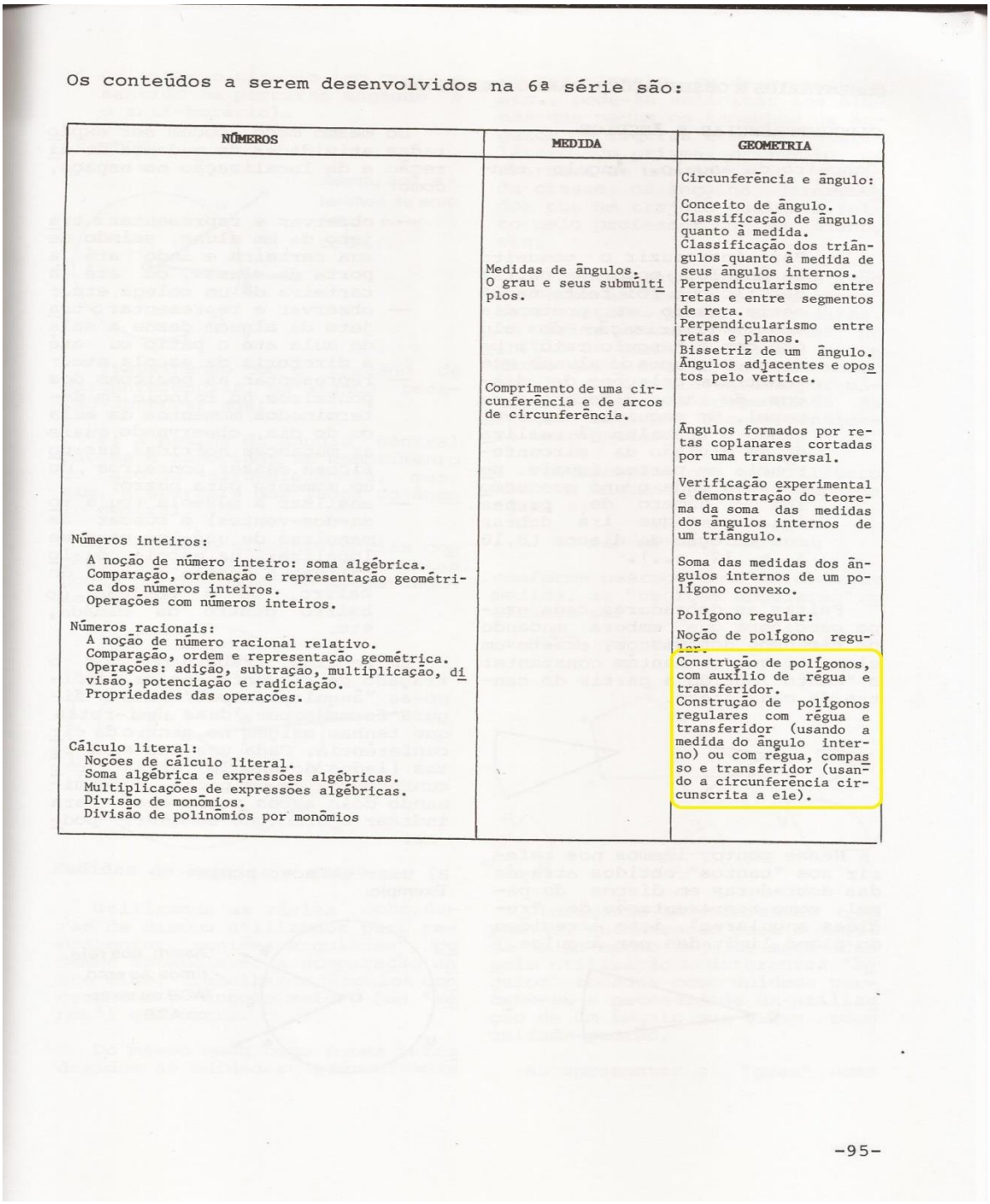
Os conteúdos a serem desenvolvidos na 6ª série são:

NÚMEROS	MEDIDA	GEOMETRIA
		Circunferência e ângulo:
	Medidas de ângulos. O grau e seus submúltiplos.	Conceito de ângulo. Classificação de ângulos quanto à medida. Classificação dos triângulos quanto à medida de seus ângulos internos. Perpendicularismo entre retas e entre segmentos de reta. Perpendicularismo entre retas e planos. Bissetriz de um ângulo. Ângulos adjacentes e opostos pelo vértice.
	Comprimento de uma circunferência e de arcos de circunferência.	
		Ângulos formados por retas coplanares cortadas por uma transversal.
		Verificação experimental e demonstração do teorema da soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo.
Números inteiros: A noção de número inteiro: soma algébrica. Comparação, ordenação e representação geométrica dos números inteiros. Operações com números inteiros.		Soma das medidas dos ângulos internos de um polígono convexo.
		Polígono regular: Noção de polígono regular.
Números racionais: A noção de número racional relativo. Comparação, ordem e representação geométrica. Operações: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. Propriedades das operações.		Construção de polígonos, com auxílio de régua e transferidor. Construção de polígonos regulares com régua e transferidor (usando a medida do ângulo interno) ou com régua, compasso e transferidor (usando a circunferência circunscrita a ele).
Cálculo literal: Noções de cálculo literal. Soma algébrica e expressões algébricas. Multiplicações de expressões algébricas. Divisão de monômios. Divisão de polinômios por monômios		

-95-

Figura 6: Página 95 da Proposta Curricular de 1991

Na 5ª edição, que saiu em 1997 após a promulgação da terceira versão da Lei de Diretrizes e Base (LDB), também não houve mudança em relação ao conteúdo em questão (Desenho Geométrico/construções geométricas), apesar da alteração da denominação do sistema de ensino de 1º e 2º Grau para Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, a proposta manteve-se inalterada, conforme consta na figura abaixo, da página 95 da edição citada acima.



Os conteúdos a serem desenvolvidos na 6ª série são:

NÚMEROS	MEDIDA	GEOMETRIA
Números inteiros: A noção de número inteiro: soma algébrica. Comparação, ordenação e representação geométrica dos números inteiros. Operações com números inteiros. Números racionais: A noção de número racional relativo. Comparação, ordem e representação geométrica. Operações: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. Propriedades das operações. Cálculo literal: Noções de cálculo literal. Soma algébrica e expressões algébricas. Multiplicações de expressões algébricas. Divisão de monômios. Divisão de polinômios por monômios	Medidas de ângulos. O grau e seus submúltiplos. Comprimento de uma circunferência e de arcos de circunferência.	Circunferência e ângulo: Conceito de ângulo. Classificação de ângulos quanto à medida. Classificação dos triângulos quanto à medida de seus ângulos internos. Perpendicularismo entre retas e entre segmentos de reta. Perpendicularismo entre retas e planos. Bissetriz de um ângulo. Ângulos adjacentes e opostos pelo vértice. Ângulos formados por retas coplanares cortadas por uma transversal. Verificação experimental e demonstração do teorema da soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo. Soma das medidas dos ângulos internos de um polígono convexo. Polígono regular: Noção de polígono regular. Construção de polígonos, com auxílio de régua e transferidor. Construção de polígonos regulares com régua e transferidor (usando a medida do ângulo interno) ou com régua, compasso e transferidor (usando a circunferência circunscrita a ele).

-95-

Figura 7: Página 95 da Proposta Curricular de 1997

Finalizando a pesquisa sobre o currículo de Matemática, analisamos o documento denominado Currículo do Estado de São Paulo – Matemática e suas Tecnologias, lançado em 2010 e que está vigente, que também propõe a abordagem das construções geométricas na 6ª série do Ensino Fundamental. A seguir apresentamos a figura da capa e a figura da página 59 desse documento onde consta a propositura do tópico em questão, com uma diferença em relação aos documentos anteriores, pois esse documento especifica em que fase do ano letivo se deve abordar esse conteúdo, no caso, o 2º bimestre.

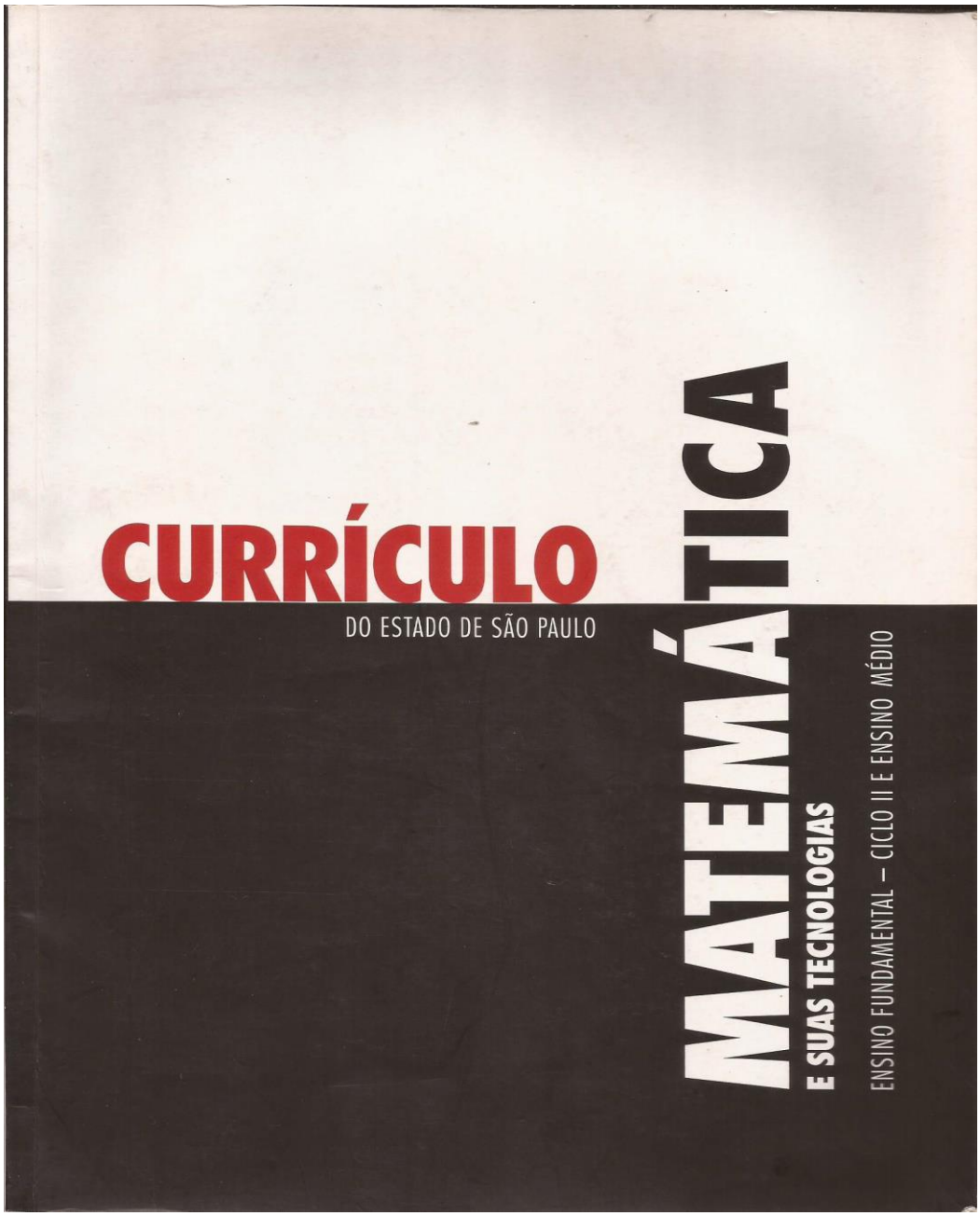
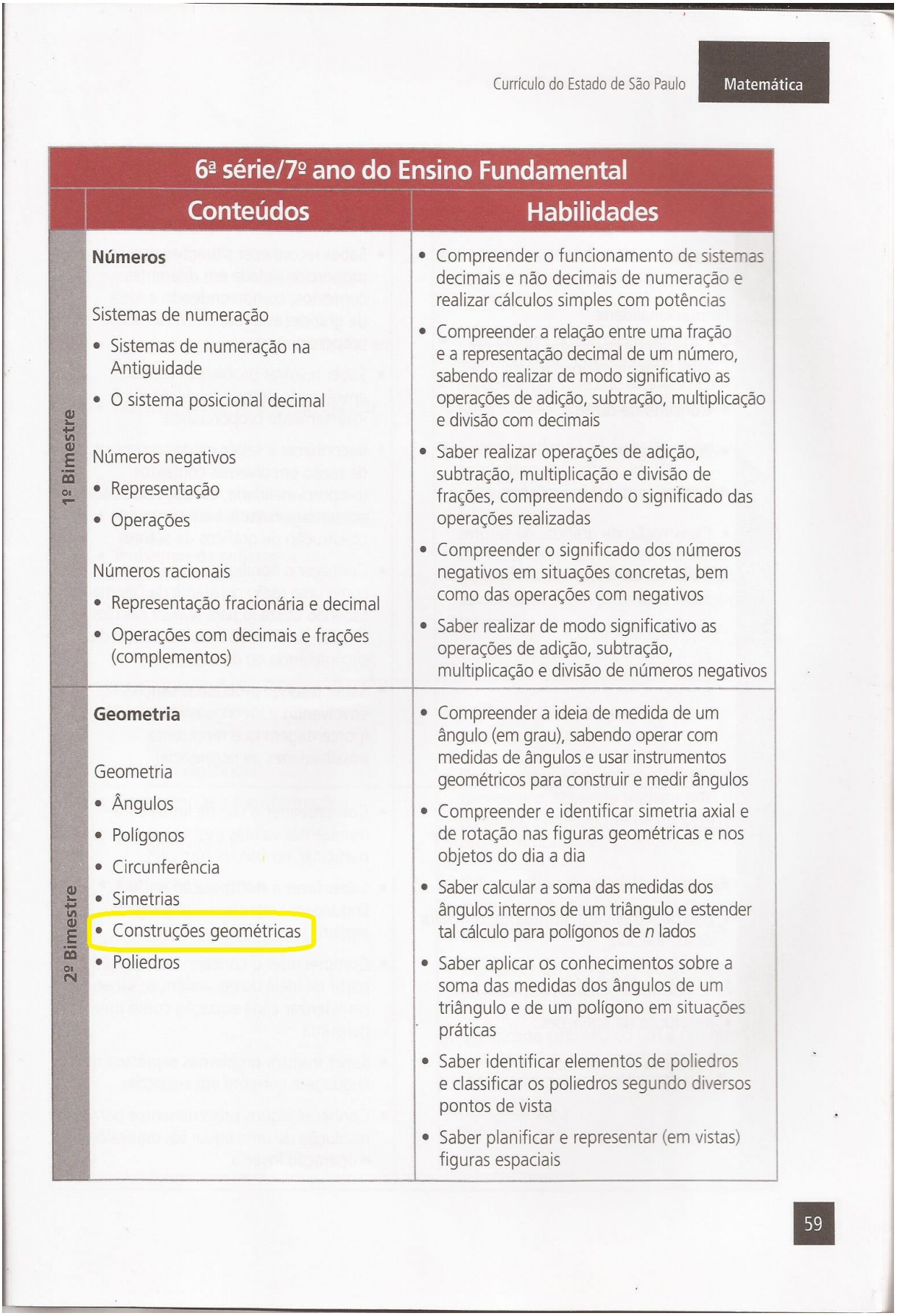


Figura 8: Capa do Currículo de Matemática de São Paulo



6ª série/7º ano do Ensino Fundamental		
	Conteúdos	**Habilidades**
1º Bimestre	**Números** Sistemas de numeração • Sistemas de numeração na Antiguidade • O sistema posicional decimal Números negativos • Representação • Operações Números racionais • Representação fracionária e decimal • Operações com decimais e frações (complementos)	• Compreender o funcionamento de sistemas decimais e não decimais de numeração e realizar cálculos simples com potências • Compreender a relação entre uma fração e a representação decimal de um número, sabendo realizar de modo significativo as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com decimais • Saber realizar operações de adição, subtração, multiplicação e divisão de frações, compreendendo o significado das operações realizadas • Compreender o significado dos números negativos em situações concretas, bem como das operações com negativos • Saber realizar de modo significativo as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão de números negativos
2º Bimestre	**Geometria** Geometria • Ângulos • Polígonos • Circunferência • Simetrias • Construções geométricas • Poliedros	• Compreender a ideia de medida de um ângulo (em grau), sabendo operar com medidas de ângulos e usar instrumentos geométricos para construir e medir ângulos • Compreender e identificar simetria axial e de rotação nas figuras geométricas e nos objetos do dia a dia • Saber calcular a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo e estender tal cálculo para polígonos de *n* lados • Saber aplicar os conhecimentos sobre a soma das medidas dos ângulos de um triângulo e de um polígono em situações práticas • Saber identificar elementos de poliedros e classificar os poliedros segundo diversos pontos de vista • Saber planificar e representar (em vistas) figuras espaciais

Figura 9: Página 59 do Currículo de Matemática de São Paulo

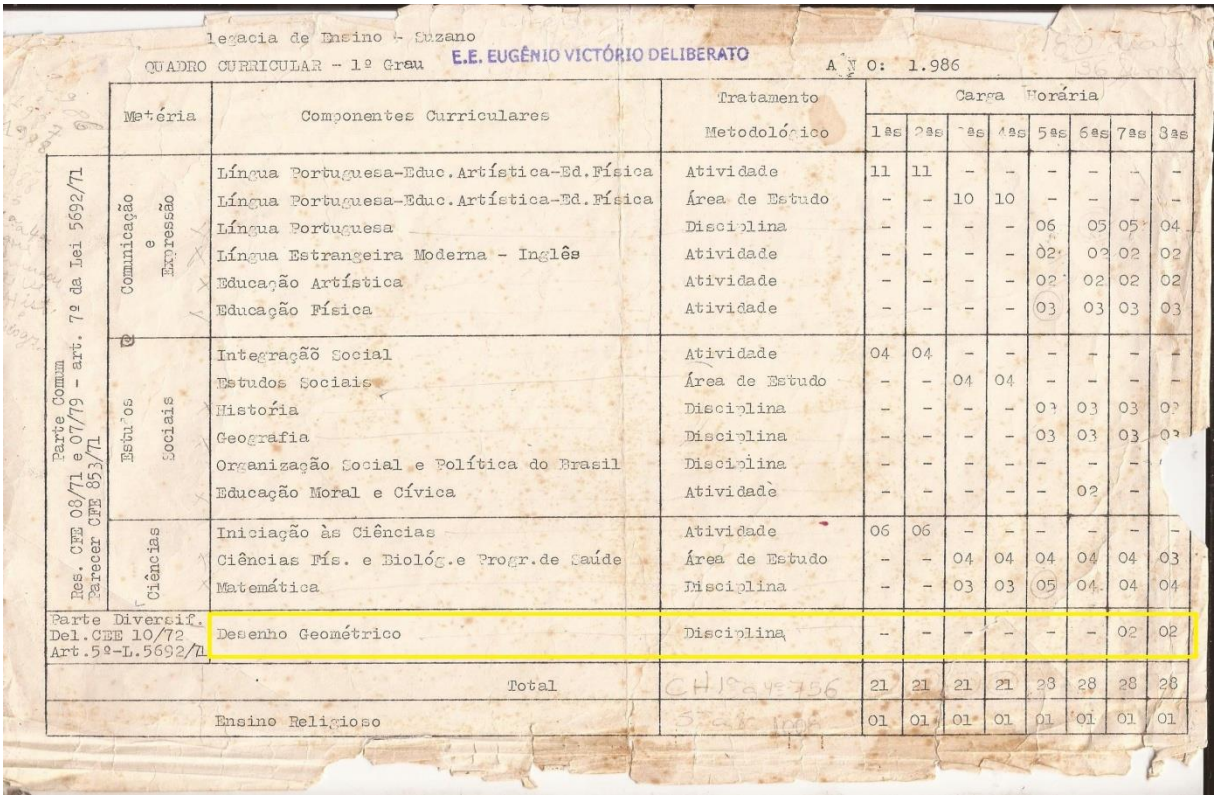
Desta análise depreende-se que o conteúdo de Desenho Geométrico está presente em todas as versões das Propostas Curriculares na 6ª série do Ensino Fundamental com a devida correspondência enquanto denominação dos sistemas de ensino.

Quadros Curriculares/Matrizes Curriculares

Para que pudéssemos realizar essa análise buscamos documentos em algumas escolas estaduais da cidade de Itaquaquecetuba, que está situada na Grande São Paulo, mas por se tratarem de documentos muito antigos conseguimos somente que três escolas nos fornecesse, as demais escolas que solicitamos não nos concedeu com o argumento de não tê-los mais em seus arquivos. As escolas que nos forneceram as matrizes curriculares são: a E. E. Eugênio Victorio Deliberato, a E. E. Homero Fernando Milano e a E. E. Kakunosuke Hasegawa.

Dessa forma iniciamos por analisar as matrizes das três escolas no ano 1986 onde ainda consta a disciplina de Desenho Geométrico como componente do quadro curricular na parte diversificada com duas aulas nas 7ª séries e duas aulas nas 8ª séries do 1º Grau como se verifica nas figuras dos documentos abaixo.

Da Escola Estadual Eugênio Victorio Deliberato:

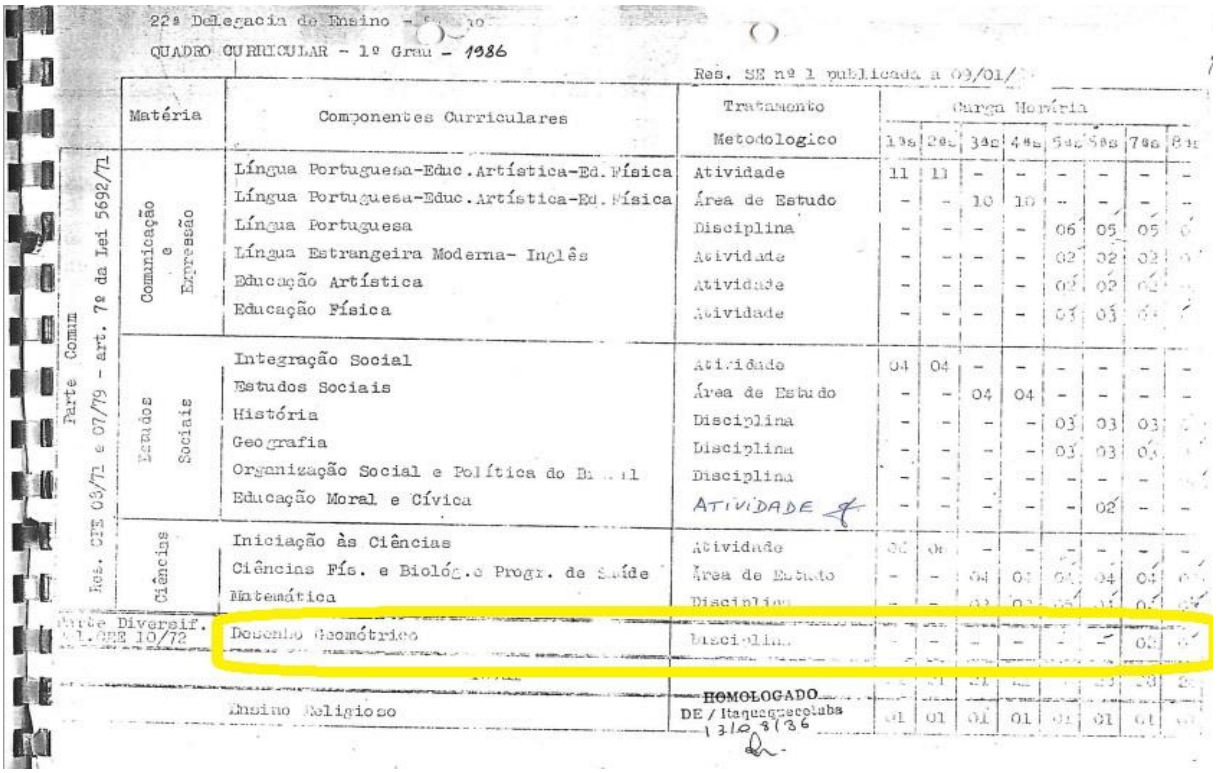


legacia de Ensino - Suzano
E.E. EUGÊNIO VICTÓRIO DELIBERATO
QUADRO CURRICULAR - 1º Grau — ANO: 1.986

	Matéria	Componentes Curriculares	Tratamento Metodológico	Carga Horária 1as	2as	3as	4as	5as	6as	7as	8as
Parte Comum Res. CFE 08/71 e 07/79 - art. 7º da Lei 5692/71 Parecer CFE 853/71	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa-Educ.Artística-Ed.Física	Atividade	11	11	-	-	-	-	-	-
		Língua Portuguesa-Educ.Artística-Ed.Física	Área de Estudo	-	-	10	10	-	-	-	-
		Língua Portuguesa	Disciplina	-	-	-	-	06	05	05	04
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	Atividade	-	-	-	-	02	02	02	02
		Educação Artística	Atividade	-	-	-	-	02	02	02	02
		Educação Física	Atividade	-	-	-	-	03	03	03	03
	Estudos Sociais	Integração Social	Atividade	04	04	-	-	-	-	-	-
		Estudos Sociais	Área de Estudo	-	-	04	04	-	-	-	-
		História	Disciplina	-	-	-	-	03	03	03	03
		Geografia	Disciplina	-	-	-	-	03	03	03	03
		Organização Social e Política do Brasil	Disciplina	-	-	-	-	-	-	-	-
		Educação Moral e Cívica	Atividade	-	-	-	-	-	02	-	-
	Ciências	Iniciação às Ciências	Atividade	06	06	-	-	-	-	-	-
		Ciências Fís. e Biológ.e Progr.de Saúde	Área de Estudo	-	-	04	04	04	04	04	03
		Matemática	Disciplina	-	-	03	03	05	04	04	04
Parte Diversif. Del.CEE 10/72 Art.5º-L.5692/71		Desenho Geométrico	Disciplina	-	-	-	-	-	-	02	02
		Total		21	21	21	21	28	28	28	28
		Ensino Religioso		01	01	01	01	01	01	01	01

Figura 10: Quadro Curricular de 1986 da E. E. Eugênio V. Deliberato.

Da Escola Estadual Homero Fernando Milano:

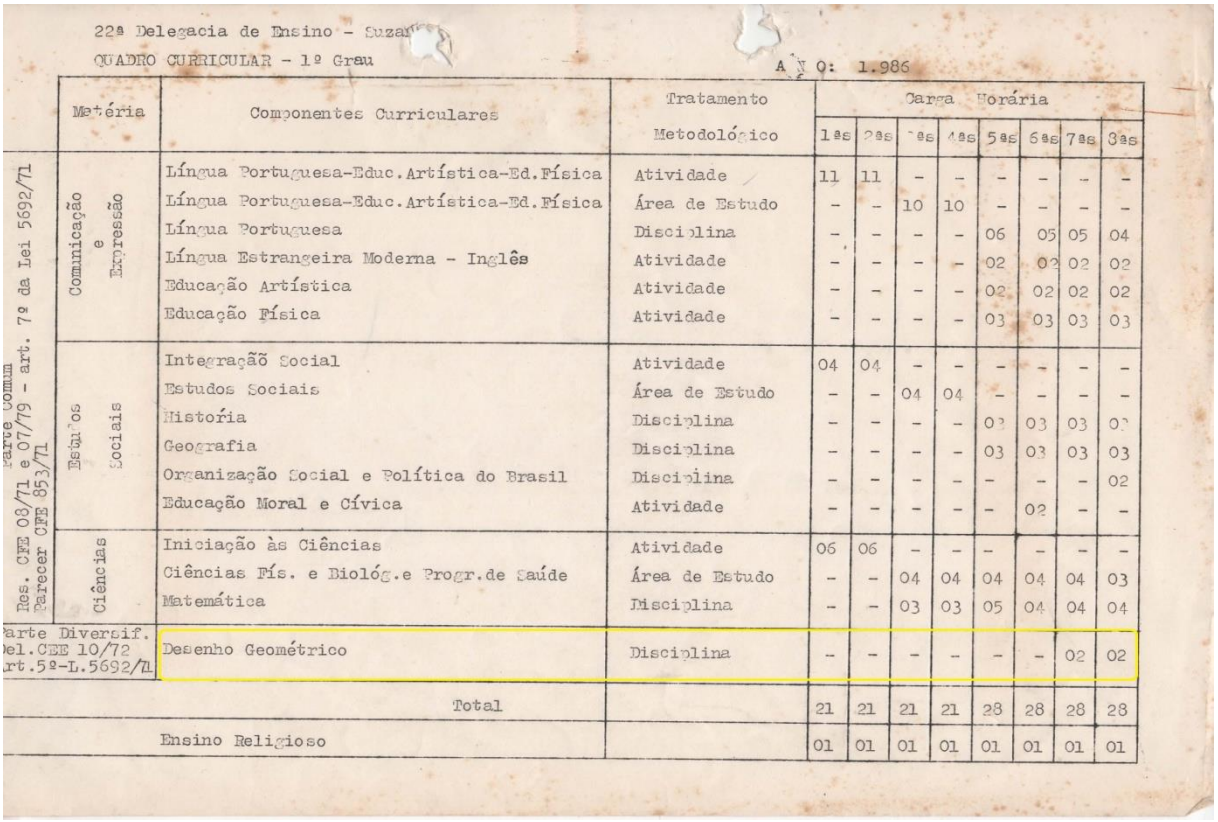


22ª Delegacia de Ensino - [illegible]
QUADRO CURRICULAR - 1º Grau - 1986
Res. SE nº 1 publicada a 09/01/[illegible]

	Matéria	Componentes Curriculares	Tratamento Metodologico	Carga Horária 1as	2as	3as	4as	5as	6as	7as	8as
Parte Comum Res. CFE 08/71 e 07/79 - art. 7º da Lei 5692/71	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa-Educ.Artística-Ed.Física	Atividade	11	11	-	-	-	-	-	-
		Língua Portuguesa-Educ.Artística-Ed.Física	Área de Estudo	-	-	10	10	-	-	-	-
		Língua Portuguesa	Disciplina	-	-	-	-	06	05	05	04
		Língua Estrangeira Moderna- Inglês	Atividade	-	-	-	-	02	02	02	02
		Educação Artística	Atividade	-	-	-	-	02	02	02	02
		Educação Física	Atividade	-	-	-	-	03	03	03	03
	Estudos Sociais	Integração Social	Atividade	04	04	-	-	-	-	-	-
		Estudos Sociais	Área de Estudo	-	-	04	04	-	-	-	-
		História	Disciplina	-	-	-	-	03	03	03	03
		Geografia	Disciplina	-	-	-	-	03	03	03	03
		Organização Social e Política do Brasil	Disciplina	-	-	-	-	-	-	-	-
		Educação Moral e Cívica	ATIVIDADE	-	-	-	-	-	02	-	-
	Ciências	Iniciação às Ciências	Atividade	06	06	-	-	-	-	-	-
		Ciências Fís. e Biológ.e Progr. de Saúde	Área de Estudo	-	-	04	04	04	04	04	03
		Matemática	Disciplina	-	-	03	03	05	04	04	04
Parte Diversif. Del.CEE 10/72		Desenho Geométrico	Disciplina	-	-	-	-	-	-	02	02
		Total		21	21	21	21	28	28	28	28
		Ensino Religioso	HOMOLOGADO DE / Itaquaquecetuba 13/03/86	01	01	01	01	01	01	01	01

Figura 11: Quadro Curricular de 1986 da E. E. Homero F. Milano.

Da Escola Estadual Kakunosuke Hasegawa:



22ª Delegacia de Ensino - Suzano

QUADRO CURRICULAR - 1º Grau — ANO: 1.986

Parte Comum — Res. CFE 08/71 e 07/79 - art. 7º da Lei 5692/71 — Parecer CFE 853/71

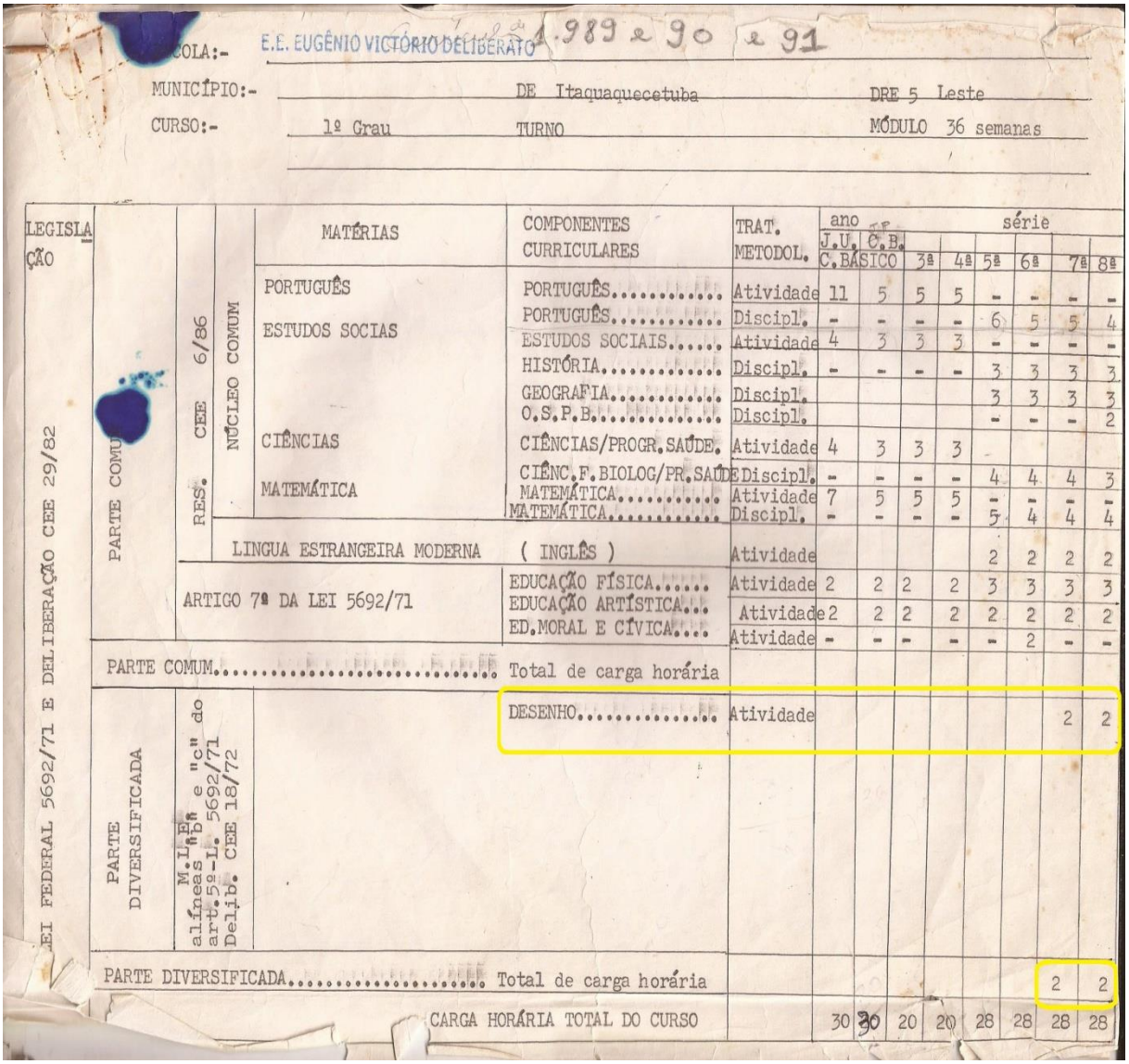
Matéria	Componentes Curriculares	Tratamento Metodológico	Carga Horária 1as	2as	3as	4as	5as	6as	7as	8as
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa-Educ.Artística-Ed.Física	Atividade	11	11	-	-	-	-	-	-
	Língua Portuguesa-Educ.Artística-Ed.Física	Área de Estudo	-	-	10	10	-	-	-	-
	Língua Portuguesa	Disciplina	-	-	-	-	06	05	05	04
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	Atividade	-	-	-	-	02	02	02	02
	Educação Artística	Atividade	-	-	-	-	02	02	02	02
	Educação Física	Atividade	-	-	-	-	03	03	03	03
Estudos Sociais	Integração Social	Atividade	04	04	-	-	-	-	-	-
	Estudos Sociais	Área de Estudo	-	-	04	04	-	-	-	-
	História	Disciplina	-	-	-	-	03	03	03	03
	Geografia	Disciplina	-	-	-	-	03	03	03	03
	Organização Social e Política do Brasil	Disciplina	-	-	-	-	-	-	-	02
	Educação Moral e Cívica	Atividade	-	-	-	-	-	02	-	-
Ciências	Iniciação às Ciências	Atividade	06	06	-	-	-	-	-	-
	Ciências Fís. e Biológ.e Progr.de Saúde	Área de Estudo	-	-	04	04	04	04	04	03
	Matemática	Disciplina	-	-	03	03	05	04	04	04
Parte Diversif. Del.CEE 10/72 Art.5º-L.5692/71	Desenho Geométrico	Disciplina	-	-	-	-	-	-	02	02
Total			21	21	21	21	28	28	28	28
Ensino Religioso			01	01	01	01	01	01	01	01

Figura 12: Quadro Curricular de 1986 da E. E. Kakunosuke Hasegawa

Esses documentos segundo informação que constam nos registros dessas escolas estiveram vigentes no período de 1986 a 1988.

A partir do ano de 1989 passou a constar nos Quadros Curriculares somente a nomenclatura Desenho como atividade não mais como disciplina, ocasião em que essas aulas passaram a ser ministradas pelos professores de Educação Artística o que trouxe a perda do foco nos conceitos geométricos que eram trabalhados anteriormente nas referidas aulas. Essa alteração nos Quadros Curriculares pode ser vista logo na sequência nas figuras abaixo. (Esses Quadros Curriculares tiveram vigência de 1989 a 1991).

Da Escola Estadual Eugênio Victorio Deliberato:



ESCOLA:- E.E. EUGÊNIO VICTÓRIO DELIBERATO 1.989 e 90 e 91

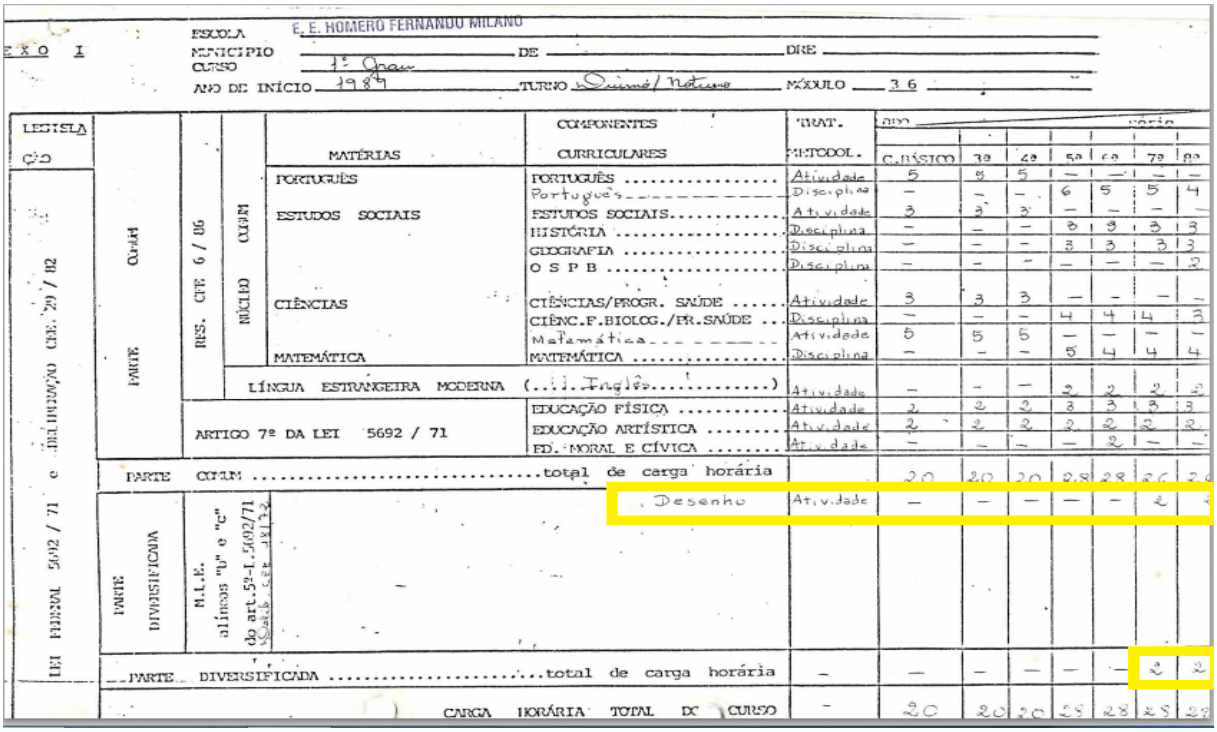
MUNICÍPIO:- DE Itaquaquecetuba DRE 5 Leste

CURSO:- 1º Grau TURNO MÓDULO 36 semanas

LEGISLAÇÃO			MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	TRAT. METODOL.	ano J.U. C.B. C.BÁSICO		série 3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
LEI FEDERAL 5692/71 E DELIBERAÇÃO CEE 29/82	PARTE COMUM	RES. CEE 6/86 NÚCLEO COMUM	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS.....	Atividade	11	5	5	5	-	-	-	-
			ESTUDOS SOCIAS	PORTUGUÊS.....	Discipl.	-	-	-	-	6	5	5	4
				ESTUDOS SOCIAIS.....	Atividade	4	3	3	3	-	-	-	-
				HISTÓRIA.....	Discipl.	-	-	-	-	3	3	3	3
				GEOGRAFIA.....	Discipl.					3	3	3	3
				O.S.P.B.....	Discipl.					-	-	-	2
			CIÊNCIAS	CIÊNCIAS/PROGR.SAÚDE.	Atividade	4	3	3	3				
			MATEMÁTICA	CIÊNC.F.BIOLOG/PR.SAÚDE	Discipl.	-	-	-	-	4	4	4	3
				MATEMÁTICA.....	Atividade	7	5	5	5	-	-	-	-
				MATEMÁTICA.....	Discipl.	-	-	-	-	5	4	4	4
			LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA	(INGLÊS)	Atividade					2	2	2	2
			ARTIGO 7º DA LEI 5692/71	EDUCAÇÃO FÍSICA.....	Atividade	2	2	2	2	3	3	3	3
				EDUCAÇÃO ARTÍSTICA...	Atividade	2	2	2	2	2	2	2	2
				ED.MORAL E CÍVICA....	Atividade	-	-	-	-	-	2	-	-
	PARTE COMUM.....			Total de carga horária									
	PARTE DIVERSIFICADA	M.I.F. alíneas "b" e "c" do art.5º-L. 5692/71 Delib. CEE 18/72		DESENHO.....	Atividade							2	2
	PARTE DIVERSIFICADA.....			Total de carga horária								2	2
				CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		30	30	20	20	28	28	28	28

Figura 13: Quadro Curricular de 1989/1990/1991 da E. E. Eugênio V. Deliberato.

Da Escola Estadual Homero Fernando Milano:

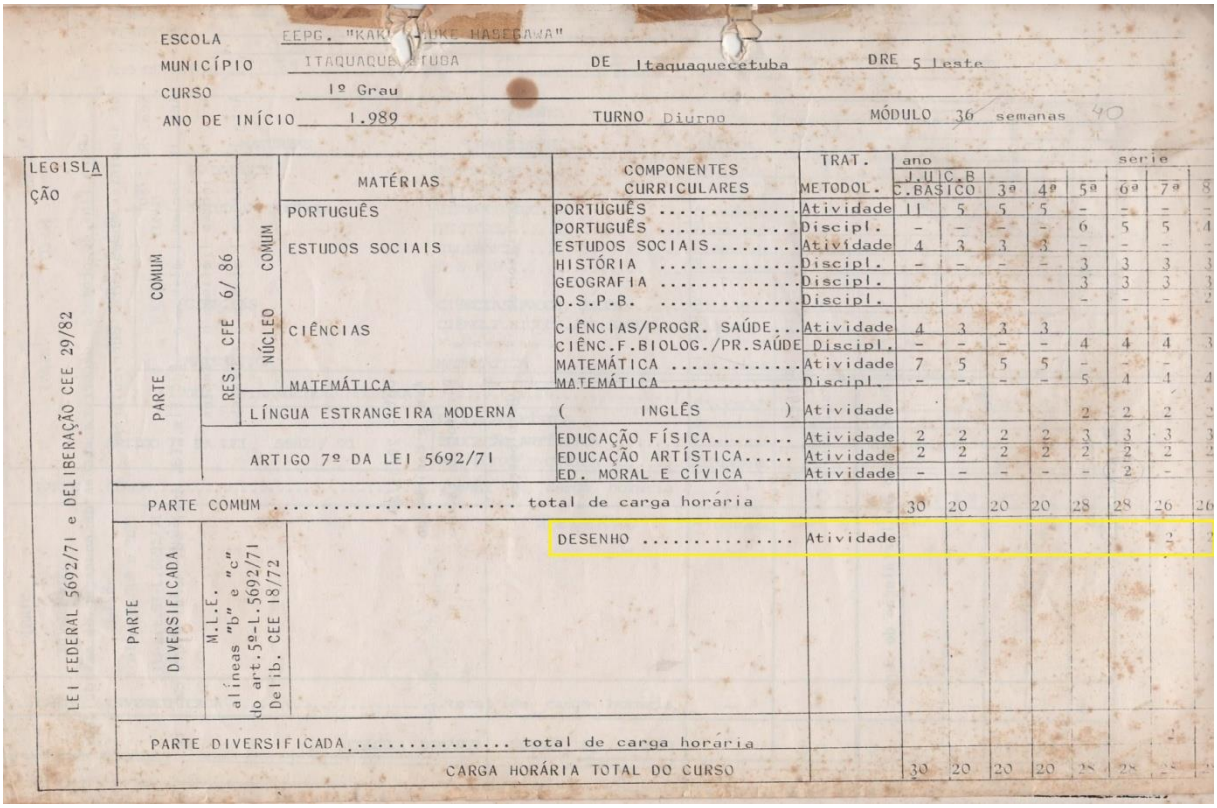


ESCOLA E. E. HOMERO FERNANDO MILANO
MUNICÍPIO _____ DE _____ DRE _____
CURSO 1º Grau
ANO DE INÍCIO 1989 TURNO Diurno / Noturno MÓDULO 36

LEGISLAÇÃO				MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	TRAT. METODOL.	ano C.BÁSICO	3º	4º	5º	6º	7º	8º
LEI FEDERAL 5692/71 e DELIBERAÇÃO CEE 29/82	PARTE COMUM	RES. CFE 6/86	NÚCLEO COMUM	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	Atividade	5	5	5	–	–	–	–
					Português	Disciplina	–	–	–	6	5	5	4
				ESTUDOS SOCIAIS	ESTUDOS SOCIAIS	Atividade	3	3	3	–	–	–	–
					HISTÓRIA	Disciplina	–	–	–	3	3	3	3
					GEOGRAFIA	Disciplina	–	–	–	3	3	3	3
					O S P B	Disciplina	–	–	–	–	–	–	2
				CIÊNCIAS	CIÊNCIAS/PROGR. SAÚDE	Atividade	3	3	3	–	–	–	–
					CIÊNC.F.BIOLOG./PR.SAÚDE	Disciplina	–	–	–	4	4	4	3
				MATEMÁTICA	Matemática	Atividade	5	5	5	–	–	–	–
					MATEMÁTICA	Disciplina	–	–	–	5	4	4	4
				LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	(...Inglês...)	Atividade	–	–	–	2	2	2	2
				ARTIGO 7º DA LEI 5692 / 71	EDUCAÇÃO FÍSICA	Atividade	2	2	2	3	3	3	3
					EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	Atividade	2	2	2	2	2	2	2
					ED. MORAL E CÍVICA	Atividade	–	–	–	–	2	–	–
	PARTE COMUM ..... total de carga horária						20	20	20	28	28	26	26
	PARTE DIVERSIFICADA	M.L.E. alíneas "b" e "c" do art. 5º-L.5692/71 Delib. CEE 18/72			Desenho	Atividade	–	–	–	–	–	2	2
	PARTE DIVERSIFICADA ..... total de carga horária						–	–	–	–	–	2	2
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						20	20	20	28	28	28	28

Figura 14: Quadro Curricular de 1989 da E. E. Homero F. Milano.

Da Escola Estadual Kakunoseuke Hasegawa:

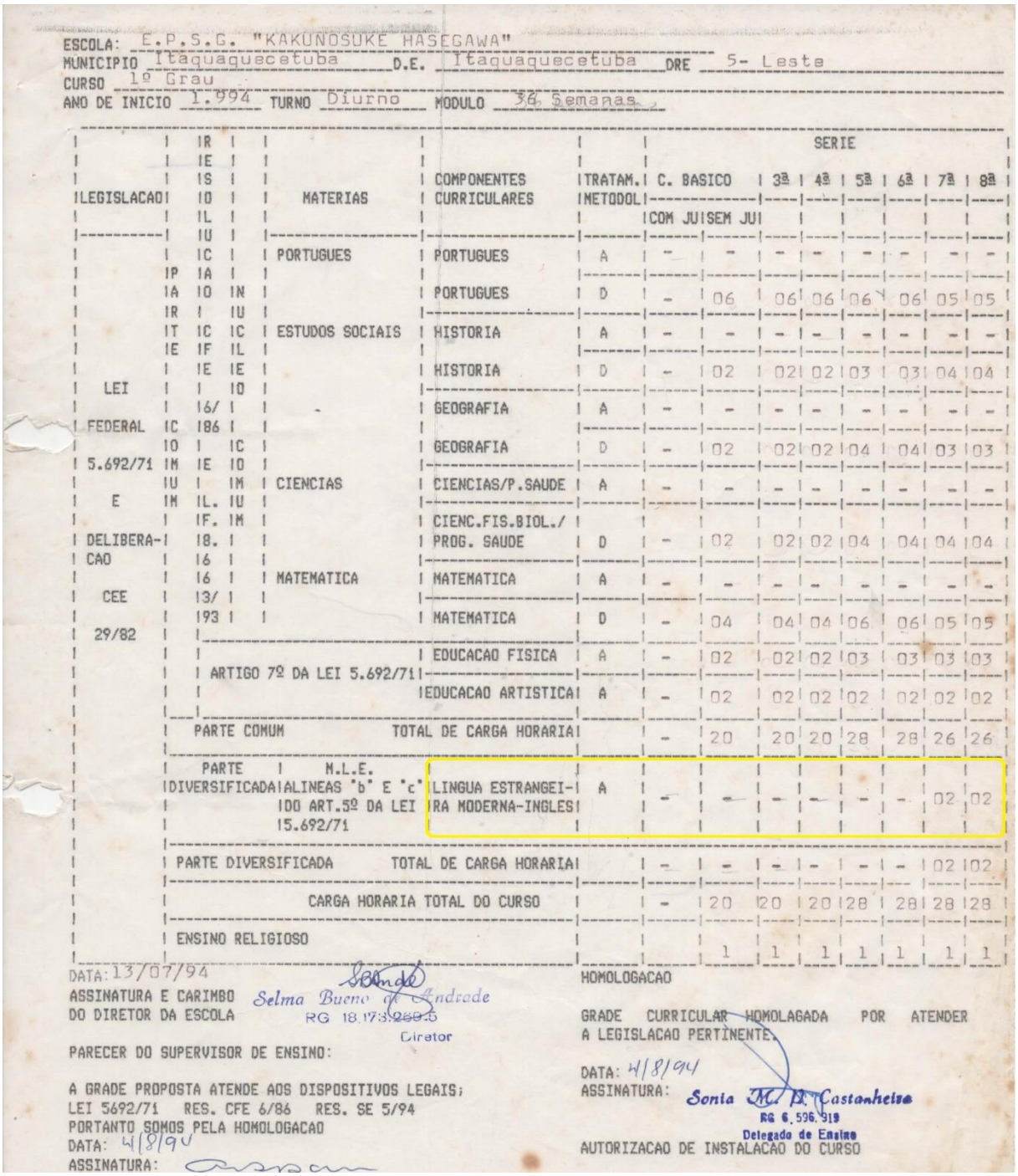


ESCOLA EEPG. "KAKU[illegible]UKE HASEGAWA"
MUNICÍPIO ITAQUAQUE[illegible]TUBA DE Itaquaquecetuba DRE 5 Leste
CURSO 1º Grau
ANO DE INÍCIO 1.989 TURNO Diurno MÓDULO 36 semanas 40

LEGISLAÇÃO				MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	TRAT. METODOL.	ano J.U C.B C.BÁSICO	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
LEI FEDERAL 5692/71 e DELIBERAÇÃO CEE 29/82	PARTE COMUM	RES. CFE 6/86	NÚCLEO COMUM	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	Atividade	11	5	5	5	–	–	–
					PORTUGUÊS	Discipl.	–	–	–	–	6	5	5
				ESTUDOS SOCIAIS	ESTUDOS SOCIAIS	Atividade	4	3	3	3	–	–	–
					HISTÓRIA	Discipl.	–	–	–	–	3	3	3
					GEOGRAFIA	Discipl.					3	3	3
					O.S.P.B.	Discipl.					–	–	–
				CIÊNCIAS	CIÊNCIAS/PROGR. SAÚDE	Atividade	4	3	3	3			
					CIÊNC.F.BIOLOG./PR.SAÚDE	Discipl.	–	–	–	–	4	4	4
				MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	Atividade	7	5	5	5	–	–	–
					MATEMÁTICA	Discipl.	–	–	–	–	5	4	4
				LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	(INGLÊS)	Atividade					2	2	2
				ARTIGO 7º DA LEI 5692/71	EDUCAÇÃO FÍSICA	Atividade	2	2	2	2	3	3	3
					EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	Atividade	2	2	2	2	2	2	2
					ED. MORAL E CÍVICA	Atividade	–	–	–	–	–	2	–
	PARTE COMUM ..... total de carga horária						30	20	20	20	28	28	26
	PARTE DIVERSIFICADA	M.L.E. alíneas "b" e "c" do art. 5º-L.5692/71 Delib. CEE 18/72			DESENHO	Atividade						2	
	PARTE DIVERSIFICADA ..... total de carga horária												
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						30	20	20	20	28	28	28

Figura 15: Quadro Curricular de 1989 da E. E. Kakunosuke Hasegawa

O Desenho permaneceu, ainda como atividade, como componente do Quadro Curricular até o ano de 1993, pois em 1994 desapareceu de vez do currículo do ensino de 1º Grau, onde passou a constar a Língua Estrangeira como atividade, como mostra, a seguir, o Quadro Curricular de 1994 da Escola Estadual Kakunosuke Hasegawa. Salientamos que a Língua Estrangeira Moderna saiu da parte comum e passou a integrar a parte diversificada tendo suas duas aulas divididas entre Língua Portuguesa e Matemática.



ESCOLA: E.P.S.G. "KAKUNOSUKE HASEGAWA"
MUNICIPIO Itaquaquecetuba D.E. Itaquaquecetuba DRE 5- Leste
CURSO 1º Grau
ANO DE INICIO 1.994 TURNO Diurno MODULO 36 Semanas

LEGISLACAO	MATERIAS	COMPONENTES CURRICULARES	TRATAM. METODOL	C. BASICO COM JU	C. BASICO SEM JU	SERIE 3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
LEI FEDERAL 5.692/71 DELIBERACAO CEE 29/82	PORTUGUES	PORTUGUES	A	-	-	-	-	-	-	-	-
		PORTUGUES	D	-	06	06	06	06	06	05	05
	ESTUDOS SOCIAIS	HISTORIA	A	-	-	-	-	-	-	-	-
		HISTORIA	D	-	02	02	02	03	03	04	04
		GEOGRAFIA	A	-	-	-	-	-	-	-	-
		GEOGRAFIA	D	-	02	02	02	04	04	03	03
	CIENCIAS	CIENCIAS/P.SAUDE	A	-	-	-	-	-	-	-	-
		CIENC.FIS.BIOL./ PROG. SAUDE	D	-	02	02	02	04	04	04	04
	MATEMATICA	MATEMATICA	A	-	-	-	-	-	-	-	-
		MATEMATICA	D	-	04	04	04	06	06	05	05
	ARTIGO 7º DA LEI 5.692/71	EDUCACAO FISICA	A	-	02	02	02	03	03	03	03
		EDUCACAO ARTISTICA	A	-	02	02	02	02	02	02	02
	PARTE COMUM	TOTAL DE CARGA HORARIA		-	20	20	20	28	28	26	26
	PARTE DIVERSIFICADA	M.L.E. ALINEAS "b" E "c" DO ART.5º DA LEI 5.692/71	LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA-INGLES	A	-	-	-	-	-	-	02	02
	PARTE DIVERSIFICADA	TOTAL DE CARGA HORARIA			-	-	-	-	-	-	02	02
		CARGA HORARIA TOTAL DO CURSO			-	20	20	20	28	28	28	28
	ENSINO RELIGIOSO					1	1	1	1	1	1	1

DATA: 13/07/94
ASSINATURA E CARIMBO DO DIRETOR DA ESCOLA
Selma Bueno de Andrade
RG 18.173.[illegible]
Diretor

PARECER DO SUPERVISOR DE ENSINO:

A GRADE PROPOSTA ATENDE AOS DISPOSITIVOS LEGAIS;
LEI 5692/71 RES. CFE 6/86 RES. SE 5/94
PORTANTO SOMOS PELA HOMOLOGACAO
DATA: 4/8/94
ASSINATURA:

HOMOLOGACAO

GRADE CURRICULAR HOMOLAGADA POR ATENDER A LEGISLACAO PERTINENTE.

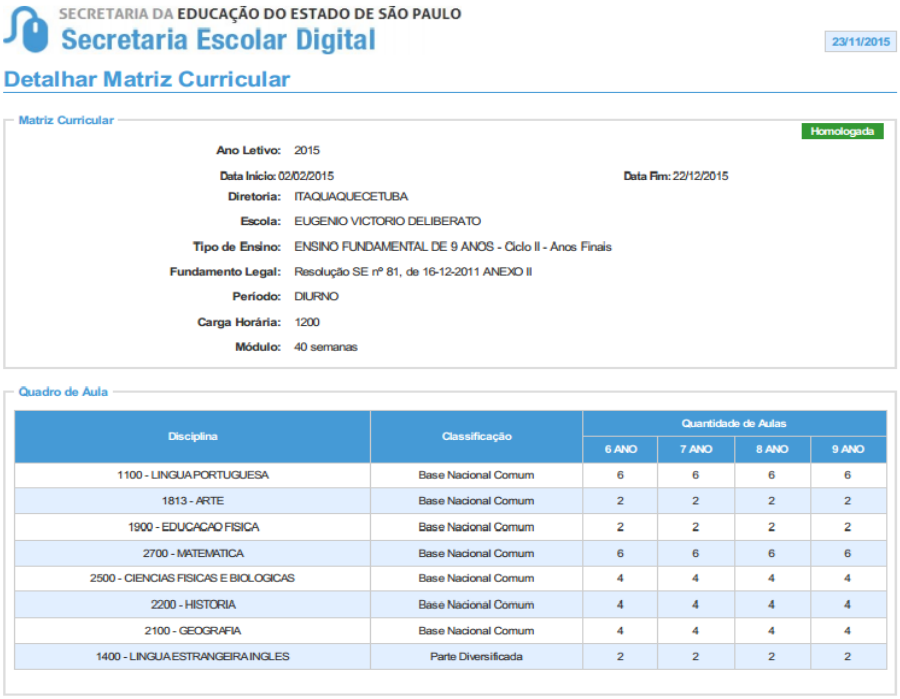
DATA: 4/8/94
ASSINATURA: Sonia M. M. Castanheira
RG 6.596.919
Delegado de Ensino

AUTORIZACAO DE INSTALACAO DO CURSO

Figura 16: Quadro Curricular de 1994 da E. E. Kakunosuke Hasegawa.

Hoje, os Quadros Curriculares se chamam Matrizes Curriculares e desde 1994 não houve mais Desenho Geométrico nem Desenho em sua composição, e abaixo se verifica as Matrizes Curriculares vigentes das escolas:

- **E. E. Eugênio Victorio Deliberato**



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Escolar Digital

23/11/2015

Detalhar Matriz Curricular

Matriz Curricular — Homologada

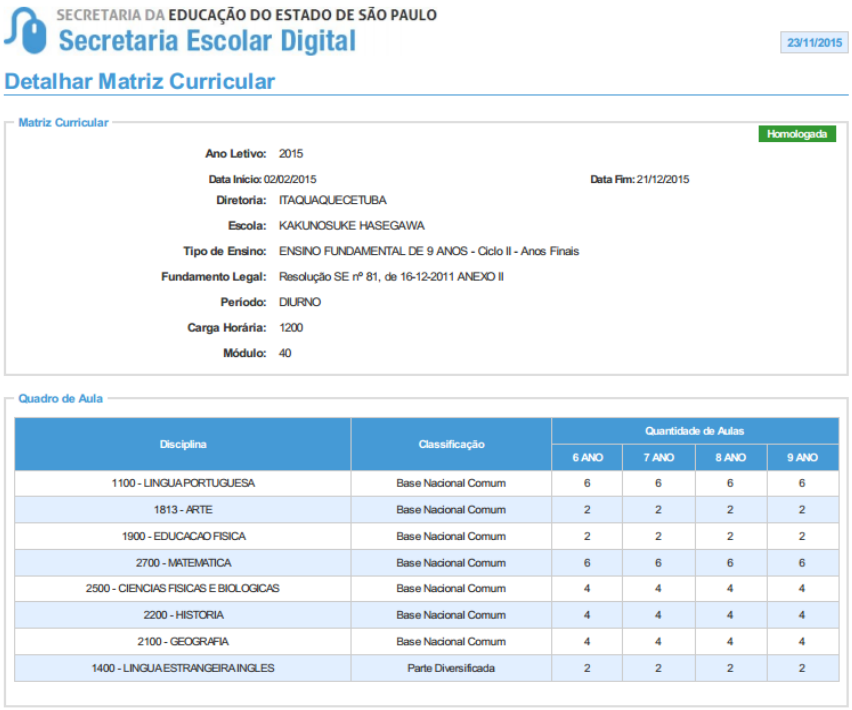
Ano Letivo: 2015
Data Início: 02/02/2015 **Data Fim:** 22/12/2015
Diretoria: ITAQUAQUECETUBA
Escola: EUGENIO VICTORIO DELIBERATO
Tipo de Ensino: ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - Ciclo II - Anos Finais
Fundamento Legal: Resolução SE nº 81, de 16-12-2011 ANEXO II
Período: DIURNO
Carga Horária: 1200
Módulo: 40 semanas

Quadro de Aula

Disciplina	Classificação	Quantidade de Aulas			
		6 ANO	7 ANO	8 ANO	9 ANO
1100 - LINGUA PORTUGUESA	Base Nacional Comum	6	6	6	6
1813 - ARTE	Base Nacional Comum	2	2	2	2
1900 - EDUCACAO FISICA	Base Nacional Comum	2	2	2	2
2700 - MATEMATICA	Base Nacional Comum	6	6	6	6
2500 - CIENCIAS FISICAS E BIOLOGICAS	Base Nacional Comum	4	4	4	4
2200 - HISTORIA	Base Nacional Comum	4	4	4	4
2100 - GEOGRAFIA	Base Nacional Comum	4	4	4	4
1400 - LINGUA ESTRANGEIRA INGLES	Parte Diversificada	2	2	2	2

Figura 17: Matriz Curricular de 2015 da E. E. Eugênio Victorio Deliberato

- **E. E. Kakunosuke Hasegawa**



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Escolar Digital

23/11/2015

Detalhar Matriz Curricular

Matriz Curricular — Homologada

Ano Letivo: 2015
Data Início: 02/02/2015 **Data Fim:** 21/12/2015
Diretoria: ITAQUAQUECETUBA
Escola: KAKUNOSUKE HASEGAWA
Tipo de Ensino: ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - Ciclo II - Anos Finais
Fundamento Legal: Resolução SE nº 81, de 16-12-2011 ANEXO II
Período: DIURNO
Carga Horária: 1200
Módulo: 40

Quadro de Aula

Disciplina	Classificação	Quantidade de Aulas			
		6 ANO	7 ANO	8 ANO	9 ANO
1100 - LINGUA PORTUGUESA	Base Nacional Comum	6	6	6	6
1813 - ARTE	Base Nacional Comum	2	2	2	2
1900 - EDUCACAO FISICA	Base Nacional Comum	2	2	2	2
2700 - MATEMATICA	Base Nacional Comum	6	6	6	6
2500 - CIENCIAS FISICAS E BIOLOGICAS	Base Nacional Comum	4	4	4	4
2200 - HISTORIA	Base Nacional Comum	4	4	4	4
2100 - GEOGRAFIA	Base Nacional Comum	4	4	4	4
1400 - LINGUA ESTRANGEIRA INGLES	Parte Diversificada	2	2	2	2

Figura 18: Matriz Curricular de 2015 da E. E. Kakunosuke Hasegawa.

Diante desta análise observa-se que gradualmente o Desenho Geométrico foi perdendo sua importância e lugar na educação brasileira, pois, primeiramente essa disciplina passou, em 1971 com a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a ser optativa da parte diversificada, como observou Zuin (2002), depois em 1989 ainda na parte diversificada passou a ser denominada somente como Desenho e as aulas passaram a ser ministradas por professores de Educação Artística perdendo seu enfoque geométrico até chegar em 1994 quando não constou nos Quadros Curriculares para que pudesse constar outra disciplina, no caso, Língua Estrangeira Moderna que cedeu suas duas aulas para Língua Portuguesa e Matemática.

No capítulo cinco, que vem na sequência, trataremos dos *softwares* de Geometria Dinâmica que são utilizados como recurso pedagógico para o ensino da Geometria e do Desenho Geométrico, apresentando quatro deles e mostrando suas ferramentas e funcionalidades através de exemplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos documentos oficiais observamos que o Desenho Geométrico está proposto, em todas as versões das propostas curriculares, na 6ª série do Ensino Fundamental e, além disso, até o ano 1988 pontuava como disciplina da matriz curricular e no período de 1989 a 1993 passou a ser denominada Desenho não mais como disciplina, mas como atividade e as aulas passaram a ser ministradas por professores de Educação Artística perdendo seu foco geométrico e a partir de 1994 não fez mais parte da Matriz Curricular, trazendo aos alunos um prejuízo por não terem mais contato com esse conteúdo e, mesmo sendo oficialmente proposto na 6ª série do Ensino Fundamental observou-se, por meio desta pesquisa, que não é abordado o conteúdo de Desenho Geométrico. Em conversas informais com alguns professores de Matemática, detectamos como um dos motivos pelo qual não abordam o referido conteúdo é o temor dos alunos se machucarem entre si com o compasso, pois teriam que solicitar que os mesmos o levassem para utilização nas atividades nas aulas e para esses professores o compasso pode se tornar em um instrumento potencialmente perigoso nas mãos dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, George de Souza; SOARES, Adriana Benevides - **Geometria Dinâmica: um estudo de seus recursos, potencialidades e limitações através do software *Tabulae* –** Workshop em Informática na Educação- versão 2003. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003.

BORBA, Marcelo. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática** – Anais da 27ª reunião anual da Anped. Caxambu. MG. 2004.

BRANDÃO, Leônidas de Oliveira; ISOTANI, Seiji. **Uma ferramenta para ensino de Geometria Dinâmica na Internet: iGeom –** IX Workshop de Informática na Escola – WIE. Instituto de Matemática e Estatística – Universidade de São Paulo. 2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática - 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf - Acesso em: 15/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 9.994, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPELO, Nadir do Carmo Silva; MURACA, Fernando Spadini; PRADO, Maria Elisabette Brisola; COSTA, Niele Meneguelo Lobo. **Ensino de Geometria e Formação de Professores da Educação Básica: discutindo um quadro teórico.** X Encontro Nacional de Educação Matemática-Educação Matemática, Cultura e Diversidade. SBEM. Bahia. 2010.

DE VILLIERS, Michael. **Papel e funções da demonstração no trabalho com o *Sketchpad*.** Revista Educação Matemática nº 63. Maio/Junho 2001.

DEUS, Karine Angélica de, **Demonstração na matemática escolar e acadêmica: especificidades e semelhanças**. Recorte de uma pesquisa de mestrado. UFSCAR. SP

ETCHEVERRIA, Teresa Cristina; MENEZES, Valter Mendonça; SANTOS, Ricardo de Jesus. **O que pensam os professores das escolas da rede publica do estado de Itabaiana sobre o ensino de Geometria**. XI ENEM, Curitiba. PR. 2013.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática. Coleção Formação de Professores**. Autores Associados. Campinas. 2006.

GEOGEBRA, **Programa**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/GeoGebra - Acessado em 02/11/2013.

GUERATO, Elisabete Terezinha – **Dificuldades e possibilidades no ensino da Geometria na EJA** – Monografia para obtenção do título de especialista. CEFET-SP. São Paulo. 2008.

HERMESMEYER, Luciana - **O *CABRI GÉOMÈTRE II* COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOMETRIA EM TURMAS DE OITAVA SÉRIE –** Monografia para obtenção do grau de Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Santa Cantarina. 2005.

IGEOM, **Programa**. Disponível em: http://www.ei.sanken.osaka-u.ac.jp/~isotani/mestrado/html/node22.html - Acessado em 02/11/2013.

ISOTANI, Seiji – **Desenvolvimento de ferramentas no iGeom: utilizando a geometria dinâmica no ensino presencial e a distância** – Dissertação para obtenção do título de Mestre em Ciência da Computação. USP-SP. São Paulo. 2005.

JESUS, Erika Silva - **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM CABRI-GÉOMÈTRE NA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL** – Disponível em: www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ErikaSilvadeJesus.pdf - Acesso em 10 set 2015.

KOPKE, Regina Coeli Moraes. **O Retorno do desenho nas escolas: revendo e discutindo, 13 anos depois**. GRAPHICA. Curitiba. PR 2007. Disponível em:

http://www.degraf.ufpr.br/artigos_graphica/ORETORNODODESENHO.pdf. Acesso em 24 out 2013.

LOPES, Jéssica Gonçalves; SIMIÃO, Lucélio Ferreira. **Geogebra e Teoria de Van Hiele: O Ensino de Geometria por intermédio do uso de um *software* de Geometria Dinâmica**. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Dourados. MS. 2011.

LORENZATO, Sergio. **Por que não ensinar geometria?** A Educação Matemática em Revista, nº 4, 1995.

LORENZATO, Sérgio. **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Coleção Formação de Professores.

LUIS, Silviane Rigolon – **Concepção de uma seqüência de ensino para o estudo da semelhança: do empírico ao dedutivo**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. PUCSP. São Paulo. 2005.

NASCIMENTO, Roberto Alcarria. **Desenho Geométrico sob o enfoque da geração e organização da forma**. São Paulo. Bauru. 2000.

NÓBRIGA, Jorge Cássio Cosa; ARAUJO, Luís Cláudio Lopes de. **Aprendendo matemática com o GeoGebra**. Editora Exato. São Paulo. 2010.

PARZYSZ, Bernard. **A Geometria no Ensino Secundário e na Formação de Professores para as séries iniciais: Do que se trata?**. Departamento de Matemática. Universidade de Palermo. Itália. 2006.

PAVANELLO, Regina Maria. **O Abandono do Ensino de Geometria: Uma Visão Histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. SP. 1989.

PAVANELLO, Regina Maria. **O Abandono do Ensino da Geometria no Brasil: causas e consequências**. Revista Zetetiké, Ano 1, número 1. UNICAMP. Campinas. SP. 1993.

PENTEADO, Miriam Godoy; PINTO, Renan Mercuri - **O USO DE *SOFTWARE* DE GEOMETRIA DINÂMICA: DE PESQUISAS ACADÊMICAS PARA SALA DE AULA –** Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade Salvador – BA, 7 a 9 de Julho de 2010.

Resource Center. The Skatchpad Story. Disponível em: http://www.dynamicgeometry.com/General_Resources/The_Sketchpad_Story.html - Acesso em 20 nov 2015

PIRES, Célia Maria Carolino; CURU, Edda; CAMPOS, Tania Maria Mendonça. **Espaço & Forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental**. PROEM Editora. São Paulo. 2000.

RAYMUNDO, Márcia Fonseca Soutello Moreira – **CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS. Investigando a importância do ensino de Desenho Geométrico nos anos finais do Ensino Fundamental –** Monografia para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. Universidade Severino Sombra. Vassouras. 2010.

RESENDE, Eliane Quelho Frota; RODRIGUES, Claudina Izepe. **Cabri-Géomètre & A Geometria Plana**. 2ª Edição. São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1988.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1991.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias**. Secretaria da Educação: coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. São Paulo. SEE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **GUIAS CURRICULARES PROPOSTOS PARA AS MATÉRIAS DO NÚCLEO COMUM DO ENSINO DO 1º GRAU**. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho. São Paulo. SE, 1975.

SILVA, Anabela; MARTINS, Susana. **Falar de Matemática hoje é ...** Millenium – Revista do ISPV: Instituto Superior Politécnico de Viseu, nº 20. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/20_ect5.htm. Acesso em 05 nov. 2015.

SILVA, Luciana; CANDIDO, Cláudia. **Modelo de aprendizagem do casal Van Hiele**. Universidade de São Paulo. SP. s/d.

SILVEIRA, Branca – Revista Educação Matemática nº 68 – Maio/Junho 2002.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **O ensino das construções geométricas nos parâmetros curriculares**. Reunião Anual da ANPED nº 23, Caxambu, 2000.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino de Construções Geométricas, entre outras considerações.** Reunião Anual da ANPED nº 25, Grupo de Trabalho 19 – Educação Matemática. PUC-MG. MG. 2002.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Maria Helena Magri da Silva

RESUMO

A educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade escolar, os pais e a sociedade em geral, e, com isso, ocorre à participação de todos na tomada de decisão, compreendem e intensificam o seu envolvimento e influencia na melhoria da qualidade de ensino.

Palavras-chave: gestão, participação, comunidade, proposta, democrático.

1 – GESTÃO DEMOCÁTICA

A gestão democrática está prevista nas seguintes leis: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional e na Constituição Federal as quais criam condições e orientações necessárias para que os membros de uma coletividade assumir os compromissos necessários para a sua efetivação em conformidade com legislação.

A proposta da gestão democrática está na promoção de uma educação com qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e ensino com qualidade, de maneira, que eles não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, das decisões, mas sejam cidadãos críticos e participativos no processo educacional.

A participação constitui uma forma significativa de promover a aproximação entre o aluno e os demais membros e que todos os processos promovidos pela escola sejam orientados para melhorar a aprendizagem e

contribuir na sua formação como cidadão, pois a escola enquanto um lugar privilegiado de educação seja também para a democracia.

1.1 – EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

A escola – segundo o Núcleo de Ação Educativa – influencia na formação da personalidade humana, por essa razão, que nas relações sociais, políticas, culturais e, também, pedagógicas ocorram à participação, o diálogo, a discussão coletiva, o respeito mútuo, ou seja, são modalidades de convivência social nas quais as relações humanas não sejam de dominação e opressão.

São atributos que prevalecem em uma sociedade democrática onde os homens – mesmo sendo diferentes uns dos outros – são capazes de reconhecer essas diferenças e de respeitar o valor e a dignidade de todos, na vida social, em geral, e na educação, em particular, as pessoas se diferenciam em termos de raça, sexo, idade, constituição física, saúde, cultura, religião, etc.

Entretanto, elas precisam relacionar-se e, apesar de todas as diferenças, é possível uma convivência social sem que nenhuma seja oprimida - devido às diferenças – pois a escola é local público, direito de todos[3], contudo, para que a escola seja realmente democrática é preciso oferecer uma boa educação com qualidade a toda população.

Uma educação de boa qualidade visa não somente o domínio das habilidades relacionadas com o conhecimento através de métodos adequados; fala-se na formação e do desenvolvimento do educando, na capacidade de reflexão, da análise e da crítica, pois são posturas as quais ele não conseguira amadurecer nem assumir sua identidade pessoal; sua cidadania.

> Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas. (DRNEB, 2013, p. 88)

1.2 – EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Muitos esperam que a educação seja de fato um processo de humanização, de personalização, porém esse processo não ocorre, automaticamente, em

[3] (CF, 1988, art. 205)

decorrência da vida, ao superar situações problemáticas, mas a espécie humana ganha em flexibilidade, e, ao mesmo tempo, contribuem para o processo, e, com isso, a vida individual e social ganham novos rumos.

A cidadania – de acordo com Núcleo de Ação Educativa – tem por conteúdo a qualidade de vida mediante a qual as pessoas possam conduzir sua vida usufruindo de todos os bens propiciados pela seu tríplice prática: trabalho, sociedade e cultura; e ao se realizar como ser humano mediante suas próprias práticas o homem se humaniza, se personaliza, se tornar um cidadão.

As ferramentas para que ele se torne um cidadão são fornecidas pelo conhecimento, e a educação é – sem dúvida – fundamental para a construção desse processo, neste sentido, o educador tem um importante papel, não somente a função técnico-pedagógica, ao contrário, ele tem uma dimensão política, ao relacionar a educação com a sociedade.

Ao lecionar na educação básica[4] percebe-se quanto à prática profissional tem a ver com a cidadania e a democracia, porque se o educador conseguir ajudá-las a superarem os preconceitos e as discriminações, e elas aprenderem a convier com as diferenças, contribuirá – não só – para construção do conhecimento, mas na formação do cidadão.

1.3 – EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica é formada pelas pré-escolas – no município de São Paulo são denominada Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), creches e o Centro de Educação Infantil (CEI), contudo, a gestão democrática participativa terá o enfoque nos CEIs que auxiliam na ampliação das possibilidades de aprendizagem e a construir atitudes de respeito e solidariedade.

A educação no CEI tem por objetivo constituir base para uma consciência social, crítica, solidária e democrática, de forma que a criança, inclusive se portadora de necessidades especiais, possa – gradativamente – se tornar agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade.

[4] (CF, 1988, art. 208)

A gestão democrática no CEI envolve a participação de todos os segmentos que fazem parte do processo educacional, bem como, nas discussões e atividades diárias previstas nas práticas elaboradas no projeto político pedagógico da unidade educacional que facilitam o trabalho dos profissionais e priorizam o desenvolvimento integral da criança.

Envolver as famílias nas ações da unidade educacional, fazer parcerias com o entorno da escola, aproximar os setores pedagógico e administrativo de forma a garantir celeridade e padronização dos processos, entre outras práticas a serem observadas na elaboração do projeto pedagógico sempre com vistas nos princípios da gestão democrática participativa.

1.4 – PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Com base na lei de diretrizes e bases à gestão democrática participativa tem as seguintes características:

a) Autonomia da escola e da comunidade educativa;
b) Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar;
c) Planejamento das atividades;
d) Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes das comunidades escolares;
e) Utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações;
f) Avaliação compartilhada;
g) Relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

Essas características norteiam todo o projeto pedagógico para que ocorra o envolvimento de todos os integrantes nas atividades desenvolvidas na unidade escolar e, assim, participem no processo decisório, partilhem os méritos e as responsabilidades, com isso, propiciar igualdade de condições na participação e distribuição equitativa de poder, responsabilidades e benefícios.

Sabe-se que a participação é um componente inerente à gestão democrática para que haja efetividade nas ações, pois de nada adiantam as participações orientadas por objetivos pessoais ou participações desorganizadas

e mal-informadas, portanto, demanda preparação, que envolve a capacidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometimento.

Contudo, para atingir as finalidades, as instituições segundo Naura Syria delegam papeis e responsabilidades entre os vários setores que compõem a estrutura organizacional de forma que assegurar o funcionamento como um todo; muitas vezes, é representada graficamente por um no qual demonstra as inter-relações entre os vários setores e funções dos integrantes da escola.

1.5 – INTEGRANTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A participação é o melhor meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilita o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar, proporciona um maior conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e das relações da escola com a comunidade.

A gestão democrática participativa só acontece com sujeitos compromissados com uma educação de qualidade cujo objetivo é a construção da cidadania, na preparação e qualificação do aluno para o trabalho e na transformação da sociedade, neste sentido, vale destaca alguns componentes da estrutura organizacional:

a) Diretor de escola: coordena, organiza e gerencia as atividades da escola, atende as leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino; o Assistente de diretor: desempenha as mesmas funções do diretor de escola nas condições de substituto;
b) Coordenador pedagógico: coordena, acompanha, apoia as atividades pedagógicas dando assistência aos professores nas diversas disciplinas; Secretaria da escola: cuida da documentação, da escrituração, correspondência da escola, dos docentes e demais funcionários;
c) Zeladoria e vigilância: este acompanha os alunos nas dependências da escola, exceto na sala de aula, aquele cuida da manutenção e conservação e limpeza do prédio;
d) Corpo docente e discente: aqueles participam da elaboração do projeto pedagógico, das atividades culturais, sociais e recreativas; estes os principais sujeitos do processo ensino aprendizagem.

e) Conselho Escolar e as Associações de Pais e Mestres: atuam na resolução de questões referentes à melhoria de qualidade dos serviços educacionais e desempenho escolar.

Todavia uma boa gestão não está ligada às ações de uma só pessoa, mas envolve a comunidade pedagógica – professores, pais, estudantes, funcionários e comunidade, alguns participam dos órgãos colegiados e auxiliam na fiscalização, controle dos gastos dos recursos financeiros recebidos pela Unidade Escolar.

A gestão do Centro de Educação Infantil (CEI) deve ser entendida como um processo democrático de fortalecimento da autonomia e que compreende as fases de planejamento, tomada de decisão, acompanhamento, execução e avaliação do trabalho educacional, observada a legislação em vigo e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, regimento do CEI menciona:

> "A gestão do CEI, respeitadas as especificidades de cada cargo, deverá privilegiar a participação de todos os segmentos da Unidade". (Regimento Escolar, 2013, p.4)

2 – ÓRGÃOS COLEGIADOS

Na realização de gestão democrática participativa é importante a atuação de órgãos colegiados, pois constituem em espaços efetivos e organizados da participação da comunidade escolar, há diferentes nomenclaturas que atuam com a equipe escolar entre eles destacam-se o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres.

2.1 – CONSELHO DE ESCOLA

O conselho escolar é um órgão autônomo, sem fins lucrativos, de natureza deliberativa, composto por professores, pais, alunos, funcionários e membros da comunidade local, atua em conjunto com a gestão escolar nas partes: pedagógica, administrativa e financeira, também cabe a eles estabelecerem as diretrizes gerais da sua organização e funcionamento.

Tem a incumbência de elaborar, deliberar, acompanhar e avaliar as propostas expressas no projeto pedagógico de cada Unidade Educacional de

acordo com a legislação e as diretrizes fixadas pela Secretaria Municipal de Educação, o Conselho do Centro de Educação Infantil (CEI) deve ser um centro de debate entre os setores do CEI e a comunidade.

Sua atuação visa ao atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir na instituição e nos demais problemas – administrativos e pedagógicos – que possam surgem na Unidade a fim de manter maior celeridade no funcionamento o Conselho do CEI pode ser constituído em grupos ou comissões de trabalho.

O Conselho do CEI será composto pelos representantes eleitos formados por 50% (cinquenta por cento) dos membros de funcionários públicos em exercício no CEI e 50% (cinquenta por cento) de pais e membros da comunidade, sendo que, o diretor da Unidade Educacional é o único membro nato do Conselho, mas não necessariamente, o presidente; eleito livremente.

2.1.1 – REPRESENTAÇÃO

A representatividade do Conselho contempla o critério da paridade e proporcionalidade, aquela é definida de forma equitativa entre as partes envolvidas; esta deve garantir a representatividade de todos os segmentos da comunidade educativa e números de membros suficientes que possibilite o funcionamento efetivo do Conselho do CEI.

O Conselho terá 18 (dezoito) membros, incluindo o membro nato, serão eleitos em assembleia por seus pares, os representados elegem seus suplentes na proporção de 50% (cinquenta por cento) de seus membros efetivos – que os substituirão nos casos de ausências e/ ou impedimentos – para realização o Presidente do Conselho vigente fará a convocação.

Na ausência do Presidente ou caso não existir a convocação será pelo Diretor do CEI, as assembleias são presididas pelo Presidente do Conselho ou pelo Vice-Presidente e, na sua ausência ou inexistência, pelo Diretor do CEI, divulgar a realização com, pelo menos, uma semana antecedência constar objetivo, data, horário e local e, assim, garantir que todos tomem ciência.

As assembleias serão realizadas com a presença de maioria simples (50% mais um) considerados eleitos os que atingirem a mesma porcentagem, os mandatos dos integrantes do Conselho do CEI terão duração até a posse do

novo Conselho que ocorrerá 30 (trinta) ou 45 (quarenta e cinco) dias, sendo permitida a reeleição.

2.1.2 – REUNIÕES

Após a constituição do Conselho do CEI, o Presidente e no seu impedimento ou ausência o Vice-Presidente presidirá a reunião plenária, cabe ressaltar que qualquer membro efetivo do Conselho poderá ser eleito presidente ou vice-presidente, desde que esteja em pleno gozo de sua capacidade civil, a critério do próprio Conselho poderá ser constituído comissões de trabalho.

As reuniões do Conselho podem ser ordinárias e extraordinárias, aquelas serão, no mínimo, mensais, previstas no calendário de atividades do CEI e convocadas pelo Presidente, com 72 (setenta e duas) horas de antecedência com pauta, claramente, definida na convocação e precedida de consultas aos pares.

As extraordinárias ocorrerão em casos de urgência, garantindo a convocação e acesso à pauta a todos os membros do Conselho e, serão convocadas pelo Presidente do Conselho, a pedido da maioria simples de seus membros, ou mediante solicitação subscrita por componentes, em requerimento dirigido ao Presidente, e especificando o motivo da convocação.

As reuniões serão realizadas em primeira convocação com a presença da maioria simples dos membros do Conselho ou, em segunda convocação, 30 (trinta) minutos após, com qualquer quórum dos membros do Conselho, contudo, o membro que se ausentar por 02 (duas) reuniões consecutivas, sem a justa causa, será destituído e, nesse caso, assume o respectivo suplente.

2.1.3 – ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO

São atribuições do Conselho do CEI, entre outras:

Definir as diretrizes, prioridades e metas de ação da Unidade Educacional para cada período de atividades, que orientarão a elaboração do projeto político pedagógico, como também, acompanhar e aprová-lo; avaliar o desenvolvimento das atividades propostas em consonância com as diretrizes e as metas estabelecidas.

Deliberar quanto ao atendimento e acomodação da demanda, turnos de funcionamento, distribuição dos grupos de crianças e utilização do espaço físico; propor alternativas de solução aos problemas de natureza pedagógica, depois de esgotadas as possibilidades de solução pela equipe educativa; discutir sobre os critérios de avaliação relativos ao processo educativo.

No início de cada período letivo, o Conselho do CEI deverá se reunir para discutir as prioridades, avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico, avaliar e aprovar o plano de aplicação de recursos públicos e opinar quanto às modificações estruturais dos espaços e equipamentos existentes ou adquiridos, juntamente, com a Associação de Pais e Mestres (APMs).

2.2 – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES (APMS)

Órgão colegiado instituição auxiliar de caráter privado, sem fins lucrativos, que tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional e na integração Unidade Educacional-Comunidade tem por objetivo formar um elo entre equipe escolar, família, comunidade e, em conjunto, com Conselho do CEI contribuir para o diálogo e para solução de problemas.

Também mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros e aplicar verbas públicas, para auxiliar a unidade escolar, de forma a prover condições que propiciem na melhoria do ensino e no desenvolvimento de atividades assistenciais prestadas aos alunos, por conseguinte, na conservação e manutenção do prédio, dos equipamentos e das instalações.

Colaborar, no âmbito de sua competência, na promoção de alunos que se destacarem em atividades escolares, competições culturais, cívicas e desportivas, firmar parcerias, convênios ou contratar a prestação de serviços determinados de empresas, com reserva antecipada e empenho do recurso do fundo financeiro próprio.

A Associação tem natureza deliberativa é regida pelas normas estatutárias e representada pelo Presidente de sua Diretoria Executiva, composta pelos seguintes órgãos: assembleia geral, diretoria executiva, conselho fiscal e cabe a todos os órgãos zelar pelo fiel cumprimento das disposições estatutárias, sendo os membros eleitos em assembleia.

2.2.1 – REUNIÕES DA APM

A Assembleia será realizada por convocação e sob direção do Presidente da Diretoria Executiva que comporá a mesa diretora com os Conselheiros e Diretores da Associação de Pais e Mestres, a convocação é feita em primeira convocação, com a presença de mais da metade dos associados e, em segunda convocação, meia hora depois, com qualquer número.

As Assembleias Gerais são ordinárias e extraordinárias aquelas são realizadas até o mês de abril de cada ano a fim de eleger a Diretoria Executiva, o Conselho Fiscal, também para tomar conhecimento das metas e do calendário escolar a ser executado pela Unidade, geralmente, as assembleias são realizadas juntamente com o Conselho do CEI.

A Diretoria Executiva da Associação de Pais e Mestres será composta de, pelo menos, quatro pais, responsáveis ou tutores de alunos matriculados ou alunos maiores de 18 anos, e constituída de pelo Presidente, Vice-Presidente, Secretário, 1º e 2º Tesoureiro e 04 (quatro) vogais, sendo que, as eleições da serão processadas em Assembleia Geral Ordinária.

São realizadas até o mês de abril de cada ano, mediante convocação do Presidente da Diretoria Executiva, com, no mínimo, 10 (dez) dias de antecedência, e através de edital onde constarão: a) dia, hora e local das eleições. b) ordem do dia, os mandatos eletivos terão a duração de 01 (um) ano.

2.2.3 – AQUISIÇÃO DOS BENS

O mandato dos membros eleitos tem início em 1º (primeiro) de maio e encerramento em 30 (trinta) de abril do ano seguinte, prevista uma recondução ao mesmo cargo, porém o vice-presidente da diretoria executiva e o 1º tesoureiro serão escolhidos, de preferência, entre pais, responsáveis ou tutores de alunos.

As reuniões, bem como, as assembleias gerais, terão seus trabalhos registrados em ata, caso ocorram reuniões conjuntas – Diretoria Executiva e Conselho Fiscal – será ser registradas em uma única ata, no que se refere ao exercício financeiro da Associação de Pais e Mestres inicia-se em 1º (primeiro) de maio e se encerra no dia 30 de abril do ano seguinte.

Ademais toda atividade promovida pela Unidade Educacional que envolva movimentação de recursos financeiros, deverá estar vinculada à APM, os bens

adquiridos com recursos do fundo financeiro próprio, ou recebidos por doação pela associação, passarão a integrar o patrimônio da Unidade Educacional.

Contudo, no caso de extinção ou desativação da unidade educacional e, consequente, dissolução da APM, todos os bens e valores serão doados à APM de outra unidade educacional municipal, conforme deliberação em Assembleia Geral Extraordinária e referendada pela Secretaria Municipal de Educação, também, faz a fiscalização dos gastos referentes à verba pública.

CONCLUSÃO

Apesar de todas as conquistas alcançadas pela rede de ensino no fortalecimento e efetivação da gestão democrática, ainda há muitos desafios na superação de práticas patrimonialistas, centralizadoras e autoritárias – ainda existentes nos espaços públicos, há necessidade de que as decisões nasçam das discussões coletivas de maneira a envolver todos os segmentos da escola

Portanto, a gestão democrática da escola significa um conjunto de práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um sistema de ensino com objetivos e metas bem delineadas, que estabeleça diretrizes em consonância com as políticas educacionais de maneira mais amplas e que os projetos desenvolvidos sejam de interesse e de acordo com as necessidades da comunidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

_____, Decreto nº 46.230, de 23 de agosto de 2005. Regulamenta a lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005, que institui o programa de transferência de recursos financeiros às associações de pais e mestres das unidades educacionais da rede municipal de ensino.

_____, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Brasília, DF.

_____, Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Diretos na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEB)/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio século XXI escolar: **O minidicionário da língua portuguesa.** 4 ed. Revisão ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Curso Santa Rita. apostila 05. 2013. p. 01 – 06; 59 – 66.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009. p.

NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA – NAE 8. **A construção da cidadania e a democratização da escola.** Orientação técnica Secretaria Municipal de Educação. 2002. p. 15 – 21.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública:** Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática. 2002. p. 15 – 27

REGIMENTO EDUCADIONAL: Centro de Educação Infantil João Francisco de Haro, Ver. Título II: **Gestão Escolar**. Decreto nº. 25.341 de 12 de fevereiro de 1988. cap. I, arts. 6º e 7º; cap. VI seção I e II arts. 32 - 44. 2013. Publicação no Diário Oficial da Cidade 13 de fevereiro de 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica – SME/DOT. **Plano de trabalho e proposta político-pedagógico.** Democratização da gestão. 2002. São Paulo: caderno 03. p. 16 – 17

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação:** subsídios para a implantação. São Paulo: SME/ DOT. 2014. p. 50 – 59.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE

Paulo Alexandre Gouveia Martins[5]

RESUMO

Ao permitir que as crianças se movimentem livremente, elas têm a chance de descobrir as capacidades e limitações do próprio corpo. Elas aprendem a controlar seus movimentos, a equilibrar-se, a coordenar os membros e a se deslocar de maneira eficiente. Além disso, o movimentotambém contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Palavras-chave: Capacidades; Desenvolvimento Cognitivo; Movimento.

A formação de licenciados em Educação Física centra-se durante muito tempo na sua reflexão sobre o corpo biofisiológico. As suas referências conceituais visam obter um melhor desempenho a nível desportivo, ou

[5] Graduação em Geografia, pela Faculdade Teresa Martin, em 2003. Professor de Geografia para o Ensino Médio e Fundamental II na Escola Estadual Professor Augusto Ribeiro de Carvalho e na EMEF CEU Jardim Paulistano. E-mail: paulo_gouveia@terra.com.br

garantir as condições para que esses desempenhos sejam alcançados. É dessa forma que as práticas pedagógicas em educação física focam na técnica, na aprendizagem motora, na teoria do treinamento e no desenvolvimento das habilidades físico-motoras. Mas quando propomos uma educação física que contribua para a formação humana, devemos parar para pensar nasimplicações que uma tarefa deste tipo tem ao nível das referências conceituais.

A LDB no Título VI Art. 62, afirma que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica farse-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (p.25).

O corpo como realidade biofisiológica é um elemento importante a considerar, mas não uma referência suficiente para compreender o ser humano. O corpo socialmente construído, que passa por um processo de humanização por meio da educação, e nesse sentido o conceito de corporeidade aparece como conceito fundador da educação física.

> Sempre nos dizem que é preciso fortificar o corpo, que é preciso suar e transpirar. Assim, para ficar em forma, montamos numa

> bicicleta, nos penduramos num espaldar, corremos até perdemos o fôlego no jogging, empunhamos halteres. Que tristeza! Nossos músculos merecem muito mais do que essa domesticação forçada. O que é preciso fazer é, primeiro abrir os olhos e nos esforçamos para olhar nosso corpo, a fim de compreendermos como ele funciona (BERTHERAT, 2010, p. 2)

O conceito de corporeidade nos faz retornar à tríade corpo-sujeito-cultura ou ao que Morín (2001) chama de relação bio-antropo-cultural. Esta relação nada mais é do que a reconfirmação da condição humana. Nos termos de Savater (1996), não basta nascer para a humanidade, tornamo-nos humanos como os outros e ao mesmo tempo estes processos de mídia cultural nos colocam dentro da condição humana. A corporeidade é um conceito que serevela na condição humana, na medida em que reconstitui o determinismo biológico de ordem filogenética, mas transcende e se relaciona com os processos de interação social e mediação cultural de ordem ontogenética.

> O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito. (VASCONCELLOS,1995, p.74).

Essa clareza na relação com o modo como meu ser-no-mundo é imersivo e sintonizado com meu ser corpóreo no mundo torna-se necessária

porque implica assumir uma perspectiva crítica como propõe Merleau-Ponty (2000) de uma fenomenologia da percepção . Se o meu corpo e por meio deste não-mundo é o que percebo, estaria deixando de lado aquela familiaridade e habituação do meu ser-não-mundo, essas formas particulares de perceber ever o mundo. que foram compartilhados comigo pelo estar-com-os-outros. Agora estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, diria Merleau- Ponty, mas é justamente esse sentido na intersecção das minhas experiências com o outro (subjetividade e intersubjetividade).

Portanto, afirmar que corporeidade implica também ser-com-o-mundo deforma ativa, implica que posso ressignificar o mundo e seus significados, os quadrados de sentido que configuro em processos poéticos capazes de transformar ou ser. -sim, ele mesmo. -self e ser-você, sendo assim capaz de alertar sobre ações sobre si que afetam a relação com os outros e com o mundo.

Esta imersão no mundo não é possível por meio do nosso corpo, que é uma mediação fundamental a partir da qual se introduzem a ordem social, as ideologias, os valores e as formas de subjetividade; McLaren (1997, p. 90) chama esse processo de encarnação: “ser encarnado não é apenas apropriar- se de símbolos, mas também identificar-se como o símbolo que se apropria, ouseja, consiste em identificar-se como seu próprio símbolo e também obter uma correspondência”. entre a posição do sujeito proporcionada pelo discurso e pelo sujeito”.

Corporeidade e encarnação são conceitos que regularam os processos por meio dos quais a cultura se increve no corpo, processos que

nos permitem encontrar nela um espaço de convergência discursiva, um lugar de intervenção. O corpo, então, sofreu intervenção e os discursos que ele incorpora são construídos com finalidades socialmente definidas, de tal forma que o valor social do corpo depende da finalidade com que interveio. Se assumirmos que “a cultura não pode ser pensada desvinculada dos processos materiais de produção” (Rodrigues, 1997, p. 4), compreenderemos as razões pelas quais a modernidade foi necessária para formar um corpo produtivo, portanto forte e saudável. , mas ao mesmo tempo era dócil, obediente edisciplinado.

Uma perspectiva fenomenológica, de corporeidade, é o conceito-chave a partir do qual se construiu aquela forma de organização do conhecimentodenominada Motricidade Humana. É um afastamento do qual tentamos tornar visível a multidimensionalidade do ser humano como ser corpóreo. Para equipar Kon-traste, a corporeidade assume-se como um projeto de humanização através da ação, como uma experiência de fazer, sentir, pensar e amar, que reconstitui a sua condição humana com a incorporação de tudo em si: “ou eu implica fazer, saber, pensar, comunicar e querer” e é “condição de presença, participação e significação do lar no mundo” (Trigo, 1999, p. 60).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEDOUX, Michel H. **Introdução à obra de Françoise Dolto.** Rio de Janeiro:

Zahar, 1991.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-Escola e Alfabetização – Uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1986.

MELLO, Maria Ap. **A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil**. Multiciência. ASSER: São Carlos, vol.1, nº01, novembro 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Barcelona: Península, 2000.

MORIN, E. **Os sete conhecimentos necessários para a educação do futuro**. Bogotá: Ensino, 2001.

RODRIGUEZ, M. Identidades: o professor de educação física em cenários pós-modernos. **Leituras**: Educação Física e Esportes, Buenos Aires, ano 2, n. 4, 1997.

SANTOS, Adriano Gomes da Silva dos. **Educação Física e Psicomotricidadenos anos iniciais do ensino fundamental da Escola 317 de Samambaia.** 2012. 63 f. Monografia (Especialização em Educação Física) - Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa Pró-Licenciatura da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TRIGO, E. et al. **Criatividade e habilidades motoras**. Barcelona: Inde, 1999

CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN

Raimunda de Sousa Lima

RESUMO

No presente trabalho apresentamos o histórico da Síndrome de Down, seus primeiros registros, suas diversas denominações, seus aspectos genéticos, sua etiologia, o diagnóstico, suas principais características, a importância da família no processo de desenvolvimento de crianças com essa síndrome.

Palavras-chave: Síndrome de Down; inclusão; criança; diagnóstico.

Histórico

Segundo Pueschel (2005), o registro mais antigo da Síndrome de Down (SD) vem das escavações de um crânio saxônio do século XII, o qual apresentava modificações da estrutura vista com frequência em crianças portadoras da SD.

Acredita-se que crianças com SD tenham sido representadas em pinturas e pictografias no século XIV e XVI, visto que os traços faciais de estatuetas esculpidas pela cultura Olmeca há quase 3000 anos foram considerados semelhantes aos de pessoas com a síndrome. Foram feitas algumas tentativas de identificar crianças com Síndrome de Down em pinturas antigas, e isso pode ser identificado nas obras de alguns artistas:

> O pintor Andrea Mantegna, artista do século XV que pintou diversos quadros de Madonas com o menino Jesus, representou o menino Jesus com feições sugestivas da Síndrome de Down na pintura Virgem e Criança. Zellweger também alega que uma criança com Síndrome de Down foi representada na pintura Adoração dos Pastores, pintada pelo artista flamengo Jacob Jordaesn em 1618. Contudo, uma inspeção criteriosa da criança desta pintura não permite um diagnóstico definitivo de Síndrome de Down. (PUESCHEL, 2005, p. 46)

Apesar dessas conjecturas históricas citadas, nenhum relatório bem documentado sobre SD foi publicado antes do século XIX. Esse aspecto pode ser justificado, já que a sociedade, durante muito, teve uma idéia errada a

respeito das pessoas com deficiência. Elas eram consideradas monstros e criaturas estranhas. Na Idade Média, os deficientes eram considerados seres do mal, assim significando uma ameaça à população, causando a marginalização. Eles eram acolhidos e protegidos por um assistencialismo piedoso por parte da Igreja Católica. Independentemente dessa assistência, eram excluídos pela sociedade, como descreve Schwartzman (1999):

> Na cultura grega, especialmente na espartana, os indivíduos com deficiências não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais atos cometidos contra os deficientes postulando que estas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies. [...] Na Idade Média, os portadores de deficiências foram considerados como produto da união entre uma mulher e o Demônio. (p. 3-4)

Jean Esquirol, em 1838, fez a descrição de uma criança que se presume que tinha SD. Em 1846, Edouard Seguin descreveu um paciente com característica que sugeriam SD, dando a denominação de ‘Idiotia furfurácea’. (PUESCHEL, 2005)

A SD só foi reconhecida como uma manifestação clínica em 1866, com o trabalho de John Langdon Down que, influenciado pelos conceitos evolucionistas da época, defendia “a existência de raças superiores a outras, sendo a deficiência intelectual característica das raças inferiores”. (PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2002 p.167) John foi o primeiro a fazer uma descrição clínica da síndrome que hoje leva seu nome. Segundo ele, os “mongóis” eram considerados seres inferiores e excluídos da sociedade. (PUESCHEL, 2005)

Segundo Pueschel (2005), após 1866, não houve mais nenhum registro de síndrome de down durante quase uma década. Nos anos seguintes, houve descrições sobre crianças com a síndrome.

Pereira-Silva e Dessen (2002) revelam outros trabalhos que contribuíram para aprofundar os conhecimentos sobre a SD, dentre eles destacam-se: “os trabalhos de Fraser e Michell (1876), o de Ireland (1877), que distinguiu a ‘idiotia mongolóide’ da ‘idiotia cretinóide’, o de Wilmarth (1890).” (p. 167)

Em 1896, houve registro sobre uma criança com características que sugeriam a SD: “Duncan registrou uma menina, com ‘uma cabeça pequena e

redonda, olhos parecidos com chineses, projetando uma língua grande e que só pronunciava algumas palavras.' (PUESCHEL, p.48)"

John Langdon Down, no mesmo ano, publicou um trabalho onde descrevia algumas características da SD e percebeu que havia semelhanças fisionômicas entre certas crianças com atraso mental. John utilizou o termo "mongolismo" para descrever a aparência de pessoas com essa síndrome. (PUESCHEL, 2005)

Segundo Aguiar et al (2010), o termo mongolismo foi considerado ofensivo por pesquisadores orientais, por pais de pacientes no Ocidente e também pela delegação da Mongólia com a Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo o termo excluído da Revista Lancet em 1964, das publicações da OMS em 1965, e do Index Médicus em 1975.

De acordo com Pueschel (2005), houve uma grande controvérsia sobre a etiologia da síndrome depois da descrição feita por John Down. Inicialmente, foi atribuída por causas infecciosas como, por exemplo, a tuberculose e sífilis. Segundo Pereira-Silva e Dessen (2002) " [...] a tuberculose, presente nos genitores de crianças com SD daquela época, era considerada como um fator etiológico". (p.167). Os pacientes chegaram a ser considerados "crianças inacabadas" e, posteriormente, foi atribuída à doença da tireóide.

Pereira-Silva e Dessen (2002) mostram que, depois de alguns anos, a SD começou a ser entendida como uma alteração cromossômica; são suas palavras:

> [...] foi somente em 1932, que um oftalmologista holandês chamado Waardenburg sugeriu que a ocorrência da síndrome de Down fosse causada por uma aberração cromossômica. [...] em 1934, nos Estados Unidos, Adrian Bleyer supôs que essa aberração poderia ser uma trissomia. Parecia, portanto, que a descoberta da causa da síndrome de Down estava próxima. Contudo, foram necessárias mais de duas décadas para que isto ocorresse. Foi somente em 1959 que o Dr. Jerome Lejeune e Patricia A. Jacobs e seus respectivos colaboradores descobriram, quase que simultaneamente, a existência de um cromossomo extra. (p.167)

Antes de ter a denominação Síndrome de Down, várias outras denominações foram utilizadas: "[...] imbecilidade mongolóide, idiotia mongolóide, cretinismo furfuráceo, acromicria congênita, criança mal-acabada, criança inacabada [...]" (PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2002, p.167)

De acordo com Saad (2003), a evolução histórica sobre a tolerância da SD sofreu um avanço:

> Se considerarmos a evolução histórica sobre a tolerância da síndrome de Down na sociedade ao longo dos anos, nota-se grande progresso nos dias atuais. Embora ainda persistam alguns mitos, até de certa forma justificáveis, estes não passam de equívocos gerados pela falta de informação ou interpretação infundada. (p.70)

Segundo Gomes (2010), nos dias de hoje o preconceito, a marginalização de crianças com SD vão cedendo espaço gradativamente para atitudes de reconhecimento das inúmeras potencialidades das mesmas perante a sociedade.

Aspectos genéticos

Segundo González (2007), a Síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre de forma acidental e mecânica durante a divisão celular. Foi a primeira síndrome associada a uma aberração cromossômica, sendo a principal causa genética da deficiência intelectual. Essa síndrome pode ocorrer em todas as raças e classes sociais e não está ligada a grau de parentesco dos pais (consanguinidade), mas ocorre devido a um excesso de material cromossômico. (VOIVODIC, 2008).

A Síndrome de Down não é uma doença, portanto os portadores não devem ser tratados como coitadinhos, doentinhos, devem ser respeitados na sua diferença.

Brunoni (1999 apud VOIVODIC, 2008), descreve a Síndrome de Down como uma cromossopatia, ou seja, um desequilíbrio na constituição cromossômica. No caso da SD, a presença de um cromossomo a mais no par 21, caracterizando assim uma trissomia 21. Trissomia significa a presença de um cromossomo a mais no cariótipo de uma pessoa, assim o número total de cromossomos na SD é de 47 e não de 46.

A SD pode ser apresentada de três (3) formas sendo elas: trissomia simples, translocação e mosaicismo.

Na primeira forma, a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células. Esta forma se encontra presente antes da fecundação; 90% dos casos de SD são desse tipo. A causa da trissomia simples é a não disjunção cromossômica, considerada uma aberração em virtude da meiose (redução haplóide), explicado assim por González (2007): “Não-disjunção: quando dois cromossomos em vez de se separar passam juntos para a célula-filha, dando lugar a três juntos e um sozinho, em vez de se repartir dois e dois.” (p. 87)

Na translocação, o que ocorre é que o cromossomo extra do par 21 fica ‘grudado’, ou seja, sobreposto a um cromossomo de outro par. A translocação ocorre quando “um cromossomo inteiro (dos três do par 21) ou uma de suas partes fica fixado em outro cromossomo, ou dois cromossomos se rompem e ocorre intercâmbio recíproco de fragmentos.” (GONZÁLEZ, 2007 p. 87). Essa causa envolve o risco de reaparecimento da SD na família quando já existem outros filhos com essa síndrome. (ibidem, 2007). Independentemente, da idade das mães, existe tendência de um portador de translocação ter filhos com SD, exatamente por isso esses casos predominam em mães jovens. Essa forma ocorre aproximadamente em 5% dos casos, mas em mães com menos de 30 anos esse número pode subir para 9%.

Já o mosaicismo é o resultado de um erro da distribuição dos cromossomos que ocorre na segunda divisão celular ou talvez na terceira. Nesse caso, tanto o óvulo como o espermatozoide têm um número normal de cromossomos, podendo se dividir normalmente, porém, num momento determinado, uma das células se divide anormalmente, tendo como resultado uma célula com 47 cromossomos e outra com 45. (GONZÁLEZ, 2007)

De acordo com Voivodic (2008), a causa desta “falha” é, até o momento, desconhecida, mas sabe-se que a probabilidade de reincidência na mesma família é pequena.

Existem alguns tipos de exames para se detectar a síndrome, e o diagnóstico é realizado de formas diferentes, de acordo com o modelo avaliativo usado pelo especialista que está diagnosticando e do momento em que se detecta, pois o mesmo exame não será realizado se a criança for recém-nascida ou se tiver alguns meses. (GONZÁLEZ, 2007)

Etiologia

Segundo Sánchez (1993 apud GONZÁLEZ 2007), os fatores que subjazem a SD não estão claramente estabelecidos, parece haver uma série de variáveis associadas. A incidência da SD em recém-nascidos vivos está em torno de 1:600 a 1:800 nascimentos. Poderiam ser estabelecidos fatores intrínsecos (que faz parte da essência da pessoa, do interior) extrínsecos (não fazem parte da essência da pessoa, do exterior, do ambiente).

No primeiro grupo de fatores, teríamos aqueles que são determinados pela herança. Quando existe numa família um caso de Down, é bem provável que apareçam mais casos em gerações posteriores.

Outro ponto de risco a ser considerado é a idade materna. Mulheres mais velhas, principalmente após os 35 anos, apresentam riscos maiores de terem filhos trissômicos, possivelmente devido ao fato do envelhecimento dos óvulos.

Schwartzman (1999 apud PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2002) confirma isso no trecho abaixo:

> Um dos fatores [...] mais frequentemente associados a esta síndrome é a idade da mãe, pois as mulheres já nascem com uma quantidade de óvulos que envelhecem à medida que elas também envelhecem. Portanto, quanto mais velha a mãe, maior será a probabilidade de incidência da SD. (p.168)

No segundo grupo, dos fatores extrínsecos, deve-se levar em conta o ambiente. Existe uma relação entre sujeitos com SD e determinadas doenças maternas, assim considera-se de suma importância a realização do pré-natal. (GONZÁLEZ, 2007)

Diagnóstico

“O diagnóstico da SD pode ser feito no nascimento, pela presença de algumas características, alterações típicas, que, se consideradas em conjunto, permitem a suspeita diagnóstica.” (VOIVODIC, 2008 p. 41)

Segundo González (2007), o diagnóstico deve ser feito precocemente para que, em caso positivo, a mãe e os familiares irem se preparando para receber essa criança “especial”.

Quando existe a dúvida de haver uma criança com SD, é aconselhável realizar um cariótipo (estudo cromossômico). Segundo Voivodic (2008), cariótipo corresponde à identidade genética do ser humano e é por meio de um exame conhecido como cariograma que se é possível obtê-lo.

A partir de 16 semanas, é possível saber se o feto é Down ou não. Ou até mesmo antes, mediante a ultrassonografia, visualizando a dobra ou espessura da nuca. Além desse exame, existem outros “[...] outras formas de diagnósticos: aneuploidias fetais; [...] biópsia no líquido da placenta, procedimento extraembriônico; decalagem, segundo o cariótipo (peso); amniocentese, [...]” (GONZÁLEZ, 2007 p.94)

Schwartzman (1999 apud PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2002) mostra a importância da realização desses exames, “[...] se esses exames fossem realizados como rotina, poderiam ser identificadas 60% das gestações afetadas. [...] a necessidade da ampliação e da redução de custos com os exames para que se possa atingir uma maior parcela da população.” (p. 168)

Nos recém-nascidos, o diagnóstico clínico de SD se dá se pelo menos seis dentre os dez sinais descritos por Schwartzman (1999 apud VOIVODIC, 2008):

- Reflexo de moro hipoativo;
- Hipotonia;
- Face com perfil achatado;
- Fissuras pálpebras com inclinação para cima;
- Orelhas pequenas, arredondadas e displásicas;
- Excesso de pele na nuca;
- Prega palma única;
- Hiperextensão das grandes articulações;
- Pébis com anormalidades morfológicas aos Raios-X;
- Hipoplasia da falange média do 5° dedo.

Schwartzman (1999 apud VOIVODIC, 2008), alerta-nos para o fato de que, apesar desses sinais descritos, devemos tomar cuidado no diagnóstico, “[...] embora a presença dos sinais descritos levante a possibilidade de diagnóstico

de SD, é importante lembrar que eles não são específicos e que cada um deles, isoladamente, pode estar presente em indivíduos normais.” (p. 41)

Saad (2003) nos reforça esse pensamento no trecho abaixo:

> [...] as pessoas se diferenciam muito entre si. Mesmo tendo as mesmas funções alteradas, as possibilidades de desenvolvimento serão diferentes tanto quanto em crianças sem deficiências. Em se tratando de pessoas com deficiência, além de uma capacidade natural desigual de desenvolvimento, também desigual é o uso que é feito da mediação.(p.61)

Segundo Danielski (2006), não é fácil dar a notícia de um prognostico de SD, mas o médico sempre o faz de um ponto de vista clínico. Depois de confirmado o diagnóstico, é importante oferecer todas as informações possíveis para a família de maneira muito clara, como revela González (2007):

> [...] devem receber informação clara e precisa de tudo que devem fazer e também sobre a forma como podem motivar e estimular seu filho para conseguir os melhores resultados possíveis [...] por que as crianças com síndrome de Down exigem uma estimulação desde o primeiro momento. (p. 94)

Sobre a importância da família, acrescenta-se ainda que:

> [...] a família precisa repensar o significado da síndrome de Down para que, reformulando a imagem deformada que possuía, possa construir uma outra, não idealizada, que viabilize seu relacionamento com a pessoa portadora da síndrome. Desta forma, a reorganização familiar pode ficar mais fácil, e, neste caso, o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento da criança com SD. (CASARIN, 1999 apud PEREIRA-SILVA e DESSEN 2002, p. 170)

De acordo com Saad (2003), as famílias de crianças com SD também sofrem preconceitos por parte da sociedade:

> A família que possui uma pessoa com síndrome de Down também sofre discriminação. Afastamento de parentes e amigos de sua convivência são comuns nos depoimentos de pais. Ao que parece, a existência de um filho com síndrome de Down desestabiliza a família e provoca a reestruturação dos valores em que ela se apóia. (p.69)

Segundo Danielski (2006), cada casal tem sua defesa particular para enfrentar o problema, algumas delas são:

> Os fantasmas: são ideias, conceitos, preconceitos e temores que receberam: "são deficientes..."; [...] A “desilusão: “todo um futuro arruinado”...”; só me resta a vergonha...”; o que as pessoas vão dizer..."; já sou velha..."; não pode haver nada pior que isso..."; só me resta morrer"; etc.

> A culpa: "não sei o que dizer..."; "tenho um sentimento de culpa em relação a meu marido por ter-lhe dado um filho assim..."; "é um castigo de Deus...". Desejo de abandono, de rejeição...
> O aspecto religioso: "é a cruz que tenho de carregar..."; "já que Deus me deu, devo aceitá-lo obrigatoriamente..."; "quando será que terminarei de carregar essa minha cruz..."; etc. (p. 32)

Muitas vezes, vemos famílias que não proporcionam ambientes que contribuem para esse desenvolvimento, pelo fato de que antes de o filho nascer, os pais têm mesmo que inconscientemente, uma imagem dele, configuram um conjunto de características nas suas fantasias do filho que esperam. (FABRÍCIO; SOUZA; ZIMMERMANN, 2007)

Características

Segundo González (2007), nos primeiros casos de SD estudados, foram encontrados tipos de características diferentes nessas crianças, mas estudos mais recentes nos revelam mais de 300 características. Claro que nem sempre todos os traços estão presentes na criança. As características físicas geralmente são notadas nas crianças com SD desde o nascimento, porém em relação ao comportamento e ao desenvolvimento, isso não acontece e depende muito dos estímulos recebidos, do meio em que a criança vive.

Schwartzman (1999 apud VOIVODIC, 2008), adverte:

> Não devemos esquecer, em nenhum momento, das grandes diferenças existentes entre os vários indivíduos com SD no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais, para citar apenas algumas e que serão poderosos modificadores e determinantes do comportamento a ser definido como características daquele indivíduo. (p. 42)

Para González (2007), as características básicas de pessoas com SD são: traços morfológicos próprios do quadro, retardo mental, hipotonia muscular, a cabeça é menor que o normal, mas a parte traseira (occipital) é proeminente.

Os olhos são rasgados e têm manchas na íris, o canal lacrimal é pouco desenvolvido. Possuem movimentos descontrolados nos olhos e costumam ter astigmatismo ou miopia. O nariz é pequeno e largo, o que provoca transtornos respiratórios. As orelhas são pequenas, malformadas e pouco implantadas. A

boca também é pequena e, por causa da hipotonia dos músculos da mandíbula, costuma ser mantida aberta. A língua é muito grossa. O pescoço é curto e tem sobra de pele na nuca. Já os pés são curtos e largos, e entre o 1° e 2° dedo tem uma fissura e no 2° e 3° existe uma separação e fusão. As mãos são pequenas e largas, com dobra palmar e com dedos curtos. Normalmente, são sujeitos baixos, com altura menor que a média normal. Seus movimentos são poucos precisos sem nenhuma coordenação. Costumam ser um pouco obesos.

Segundo Voivodic (2008), o desenvolvimento motor da criança com SD é mais lento se comparado com crianças sem a síndrome. Um exemplo são as atividades como sentar, ficar em pé e andar. Esse atraso interfere no desenvolvimento de outros aspectos, pois é conhecendo e explorando o ambiente, que a criança se desenvolve.

Apesar da diferença no tempo de desenvolvimento de uma criança com SD e outra sem isso não quer dizer que não são capazes de se desenvolverem. Voivodic (2008) deixa clara essa afirmação: “O ser humano é muito mais que sua carga biológica, e é através de interações com o meio e da qualidade dessas interações, que cada indivíduo se constrói ao longo de sua vida.” (p. 48)

Mesmo com a diferença no tempo de aprendizado das crianças com SD, elas são capazes de se desenvolverem plenamente assim como as outras crianças. Esse desenvolvimento depende dos estímulos recebidos pela criança durante seu desenvolvimento. (VOIVODIC, 2008)

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. J.B et al. **Introdução – A Síndrome de Down** Disponível em <http://www.medicina.ufmg.br/down/introducao.htm> Acesso 01 dez.2010

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília, 1988

BRASIL, Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961

BRASIL, Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994

DANIELSKI, V. **Síndrome de Down:** uma contribuição à habilitação da criança Down. Tradução de Jeanne Borgerth Duarte Rangel. Embu: Ave Maria, 2006

FABRÍCIO, N. M. C; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. **Singularidade na Inclusão:** estratégias e resultados. São José dos Campos: Pulso, 2007

GLAT, R.; FERNANDES, M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 35-39, out. 2005

GOMES, M. **Síndrome de Down (SD) – Uma viagem histórica**. Disponível em <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=16259> Acesso 05 out. 2010

GONZÁLEZ, E. A educação Especial: conceito e dados históricos In:_____ (coord.) **Necessidades Educacionais Específicas.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 17-46

GONZÁLEZ, E. ; GONZÁLEZ, M. P. Síndrome de Down: aspectos evolutivos e psicoeducacionais In:_____ (coord.) **Necessidades Educacionais Específicas.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 86-99

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

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006 p. 183 – 209

MEC, Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista da Educação Especial,** v.4, n.1, p. 7-17, jan/jun. 2008

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Revista Interação em Psicologia**, v.6, n.1, p. 167-176, 2002

PUESCHEL, S. M. (org.) **Síndrome de Down –** Guia para pais e educadores. 9 ed. São Paulo: Editora Papirus, 2005.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.9, n.1, p.57-78, jan.-jun. 2003

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 7 – 18, out. 2005

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 19-23, out. 2005

SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Escola Inclusiva:** Tópicos para a reflexão com a comunidade. São Paulo, SEE-FEUSP, Projeto de Educação Continuada, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca**, Espanha, 7 a 10 de Junho, 1994.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008

A ARTE AFRICANA

Regina Marques Cordeiro Pedra

RESUMO

Podemos dizer que a arte africana se caracteriza como manifestações culturais de diversas tribos que procuram perpetuar suas tradições através das diferentes linguagens expressivas. Os povos africanos utilizam-se da arte para representarem os costumes das tribos que pertençam. Os instrumentos, objetos que fazem parte dessa cultura, além de terem sua funcionalidade, expressam um valor sentimental. Nas diferentes linguagens, como a pintura e escultura, notamos a figura humana caracterizada o que nos remete ao valor dado aos temas étnicos, morais e religiosos (Portal das Artes, acesso em 22/01/2016).
Palavras-chave: Arte; Cultura Afro; Educação.

DESENVOLVIMENTO

Percebemos que a preocupação dessa cultura era transmitir, através da simbologia, um saber da tradição, um valor pela vida e pelos ideais que cada um seguia e defendia.

O objetivo da arte africana é perpetuar valores emocionais às tribos que pertenciam, disseminar uma sabedoria, afim de provocar uma reflexão e a compreensão da mesma. A ideia primordial é não ser apenas uma arte de apreciação do conteúdo, mas dos valores que eludem (PEREIRA, A arte afro-brasileira online, acesso em 22 de jan. 2016).

Os colonizadores europeus ao entrar em contato com essa cultura não levaram em consideração essa inúmera diversidade cultural que representa a cultura africana, descaracterizando esse acervo milenar.

É importante destacar, nesse ponto, que a África era ela mesma um vasto território de alteridade, embora a civilização ocidental se tenha habituado a enxergar a África subsaariana

como um imenso continente negro, imaginariamente unificado através do contraste da pele mais clara dos europeus com o predomínio de tonalidades de tez mais escura que apresentavam muitos dos povos africanos. Não há como discutir aqui essa grande variedade de etnias africanas, que se viam como povos inteiramente diferenciados e que se expressavam através de inúmeras diversidades físicas e culturais, mas, de qualquer modo, ela deve orientar a compreensão de que aquilo que chamamos de arte negra era, na verdade, um conjunto variado de tradições (PEREIRA, A arte afro- brasileira online, acesso em 22 de jan. 2016).

Os elementos que fazem parte da cultura africana são vários, podemos destacar a utilização de máscaras como sendo um objeto místico com a função de proteger a quem dela faz uso; a pintura sendo utilizada em lugares sagrados, palácios; esculturas sendo usadas em funerais, cerimônias; a dança que faz uso de movimentos diferentes buscando expressar os sentimentos e emoções; dentre outras.

Outro dado relevante para compreender as máscaras africanas nas suas culturas de origem é que eles operam uma superação da individualidade e empreendem um mergulho numa dimensão mais universal, por assim dizer. Assim a máscara não busca traduzir os sentimentos ou as emoções específicas de um indivíduo diante de uma situação concreta e específica. Ao invés de retratar o homem que venera, que teme, que combate ou morre, ela se configura em uma personificação, ou antes, numa corporificação da própria veneração, do temor, do combate e da morte (Barros, afrosia online, 2011).

A pintura é empregada na decoração das paredes dos palácios reais, celeiros, das choupas sagradas. Seus motivos, muito variados, vão desde formas essencialmente geométricas até a reprodução de cenas de caça e guerra (Portal das Artes, acesso em 22/01/2016).

A escultura em madeira é a fabricação de múltiplas figuras que servem de atributo às divindades, podendo ser cabeças de animais, figuras alusivas a acontecimentos, fatos circunstâncias pessoais que o homem coloca frente às forças (Portal das Artes, acesso em 22/01/2016).

A dança africana é um texto formado por várias camadas de sentidos. Esta dimensionalidade é entendida como a possibilidade de exprimir através e para todos os sentidos. No momento que a sacerdotisa dança para Oxum, ela está criando a água doce não só através do movimento, mas através de todo o aparelho sensorial. A memória é o aspeto ontológico da estética africana. É a memória da tradição, da ancestralidade e do antigo equilíbrio da natureza,

da época na qual não existiam diferenças, nem separação entre o mundo dos seres humanos e os dos deuses (Portal das Artes, acesso em 22/01/2016).

Dessa forma podemos dizer que a arte africana ela se apresenta a nós num contexto de coletividade e de valorização dos sentimentos, emoções e sensações do indivíduo numa possibilidade simbólica e mística. Trata-se de uma arte com características próprias diante do mundo contribuindo para a cultura de outros povos, nesse caso o Brasil, a partir da vinda dos escravos, incorporamos os conhecimentos da gastronomia, artesanato, moda, dança, religião, etc. enriquecendo dessa forma nossas tradições culturais.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A cultura afro-brasileira surgiu a partir das raízes da cultura africana, com a vinda dos escravos ao Brasil, os mesmos expandiram em suas comunidades as tradições e heranças de seu povo, conquistando ao longo do tempo autonomia e uma característica própria e singular.

O entendimento de arte afro-brasileira que temos atualmente, nos faz perceber que é uma arte ligada as religiões de matriz africana, sendo também elaborada por quem entra em contato com a cultura negra no Brasil. O conceito de arte afro-brasileira se solidifica num espaço em que se observa uma riqueza de ideias, abordagens interdisciplinares e de valorização de produções de anos, passadas de geração a geração (MATTOS, Arte afro- brasileira online, acesso em 23/01/2016).

A arte afro-brasileira no decorrer do século foi conquistando mais autonomia e uma característica mais local, pois o contato com os europeus e índios lhe proporcionou ganhos, perdas, mudanças e consequentemente refém das transformações da sociedade brasileira até os dias de hoje.

No período Barroco os artistas negros tiveram uma oportunidade de produção e reconhecimento de sua arte, essa época resultou nos mais belos monumentos religiosos do Brasil, destacando o artista Aleijadinho e o Mestre

Assis (CUNHA, Brasil arte enciclopédia online, 23/01/2016).

Mesmo com a diversidade de produções dos artistas negros no período colonial, os escravos sofriam devido à sua condição, continuavam sendo discriminados, humilhados e maltratados.

> A arte afro-brasileira só passou a ser devidamente valorizada como expressão da brasilidade a partir do movimento modernista dos anos 1920 e nas excursões que Mário de Andrade liderou por Minas Gerais e pelo Nordeste. O reconhecimento ganhou foros intelectuais com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e, a seguir, com a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. A partir de então, vários artistas brasileiros contemporâneos de origem negra se destacaram pela produção de suas respectivas obras: Heitor dos Prazeres, Djanira da Motta e Silva, Mestre Didi, José de Dome, Rubem Valentim, Antonio Bandeira, Otávio Araújo, Maria Auxiliadora, Emanoel Araújo (CUNHA, Brasil arte enciclopédia online, 23/01/2016).

Podemos perceber com isso, que no final do século XIX houve um interesse maior em conhecer as contribuições da cultura negra para o nosso país, atualmente se destacando em diversas áreas como na música, na capoeira e na culinária.

A música afro-brasileira traz em sua melodia uma mistura da música portuguesa, indígena e africana, diversificando assim os estilos. Até o século XX era tida como música marginal, depois foi ganhando o reconhecimento e sendo melhor aceita na sociedade. Dos instrumentos clássicos usados nas músicas afro-brasileiras, são os tambores e o berimbau; dos estilos temos Samba, Maracatu, Lambada, Carimbó, dentre outros (Portal da cultura afro-brasileira online, 23/01/2016).

A capoeira é compreendida como uma forma de expressão artísticas que envolve música, esporte, movimentos marcados por golpes, iniciada pelos escravos no Brasil, se realiza no solo, ajudando os participantes a lidarem com seus conflitos e emoções (Portal da cultura afro-brasileira online, 23/01/2016).

A tradição da culinária afro-brasileira recebeu influências dos elementos da cultura europeia e indígena, dentre os pratos mais degustados está a feijoada, que foi uma adaptação do prato que os portugueses entregavam para os escravos, nele continha os restos de carnes de porco e os mesmos misturavam

com farinha e feijão (Portal da cultura afro-brasileira online, 23/01/2016).

Ao analisar o contexto histórico da cultura afro-brasileira, podemos perceber que as manifestações culturais, artísticas, representam uma forma de autoafirmação dos negros em relação a cultura branca; demostrar os seus talentos e não ter medo de falar da sua identidade e defender o seu modo de ser, foi a muito tempo, encoberto, pelo medo que tinham dos que estavam no controle da situação. A arte afro-brasileira representa a história de um povo, de uma nação que para chegar ao seu reconhecimento teve que lutar e resistir às inúmeras injúrias sociais e que ainda hoje tem enfrentado.

2.6. As implicações legais sobre o tema cultura afro-brasileira no currículo de artes das séries iniciais do ensino fundamental

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, norteia o ensino fundamental no Brasil, determinando que seja constituído por uma base nacional comum, situando as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Coloca como possibilidade uma parte diversificada, que pode ser composta por disciplinas relacionadas com as características regionais e locais.

No Art. 26 parágrafos 2° e 4°, e 26A, parágrafos 2° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define o ensino de artes como componente obrigatório e essencial para o desenvolvimento do indivíduo e estende o ensino da cultura africana como conteúdo primordial para a compreensão da formação do povo brasileiro.

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

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 brasileira.

O ensino de artes é colocado nos documentos norteadores como sendo um conhecimento fundamental para compreender os diferentes modos como as pessoas se organizam para viver em sociedade, permitindo aos alunos interpretarem as diferentes manifestações culturais, contribuindo dessa forma para a construção de um sujeito reflexivo e consciente de sua realidade.

> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (LDB 9394/96, Art. 26-A § 1°).

A inserção da obrigatoriedade do ensino de Artes e a inclusão dos temas cultura africana e afro-brasileira faz com que o ensino dessa disciplina tenha um papel importante para a transformação da sociedade, partido do conhecimento da história de um povo que muito contribuiu e ainda contribui para as diversas manifestações culturais que hoje temos e preservamos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997), reforçam a ideia de que no ensino fundamental o estudante possa conhecer e valorizar diversidade sociocultural brasileira, como também de outros povos e nações, tendo uma atitude de respeito perante: a diversidade cultural, diferença socioeconômica, de gênero e étnica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 17), nos diz que:

> A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.

Entendemos que a relevância da temática sobre a cultura africana e afro-brasileira extrapola simplesmente o saber da sua história, ela nos permite refletir sobre a situação que hoje se encontram essa população, que se observarmos ao redor, enxergamos condições precárias de vida, injustiça social, preconceito e violência, nesse sentido incluir esse tema nos conteúdos escolares, em especial nos conteúdos de artes, nos faz ter uma postura mais atuante em nossa realidade.

O conhecimento de artes abre possibilidades para que o aluno tenha uma compreensão de mundo partindo das diferentes dimensões que ela nos oferece, desde música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões.

Entrando em contato com a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relação e diversidade de valores que estão enraizados no seu modo de pensar, agir, atuar, possibilitando com isso uma abertura para á riqueza da diversidade da imaginação humana. Dessa forma vai ser possível perceber sua realidade mais intensamente, conhecendo os objetos e formas de sua cultura a sua volta, podendo com isso ter uma melhor qualidade de vida. (Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, 1997).

Os objetivos do ensino de arte para o ensino fundamental se inserem num contexto onde se articula os eixos norteadores que dizem respeito a produção, fruição e reflexão, eles se complementam e ao mesmo tempo mantém seus espaços próprios.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, os objetivos gerais devem proporcionar uma aprendizagem norteada pelos seguintes princípios:

Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais; observar as relações entre o homem e a realidade

com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível; (PCN de Artes, 1997, p.39).

Assim sendo, a disciplina de artes deve garantir aos alunos compreenderem e vivenciar aspectos criativos, técnico e simbólico das diferentes linguagens dimensões do campo artístico e refletir sobre a sua cultura e a realidade que está inserido, despertando com isso um fazer ativo e consciente de suas produções e das que contempla.

Incluir nesse contexto o tema da africanidade nos faz entender melhor não só a população negra, mas a todos os brasileiros, uma vez que se devem educar-se, priorizando, como vimos nos documentos norteadores, a diversidade cultural, a fim de construir uma sociedade mais humana e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação brasileira em relação a preservação e difusão da sua herança cultural continua sendo lenta, houve avanços na questão da obrigatoriedade do trabalho com a cultura afro-brasileira no currículo escolar, porém ainda se precisa mais, pois tudo o que aconteceu foi em virtude das lutas dos movimentos negros para impor o respeito, a dignidade e o direito de terem seus valores e tradições reconhecidas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho** (livro eletrônico): Educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARROS, José d' Assunção. Ano de publicação 2011. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_44_JABarros.pdf

BO BARDI, Lina. Lina Bo Bardi. **Instituto Lina Bo e P.M. Bardi**. Organizador: Marcelo Carvalho Ferraz. 1993. São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Título

ll, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art.2°. Brasília, DF, 20 dez.1996.

CANTON, Kátia. **História da Arte no Brasil**. Acesso em 20/01/2016. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/90810114/HISTORIA-DA-ARTE-NO-BRASIL#scribd..

CARRARA, R.M. **O Ensino das artes no Brasil:** 195 anos de história. Editora Revolução Ebook, Brasil. 2015.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo. Brasiliense, 2006. Coleção primeiros passos.

CUNHA, Arnaldo Marques. **Afro-brasileira, Arte**. Acesso em 23/01/2016. Disponível em: http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/temas/afro_brasileira.html.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Acesso em 19/12/2015. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao- das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf.

FERNANDES, Cláudio. **História da Arte**. Acesso em 20/01/2016. Disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/historiag/historia-da-arte.htm.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra S.A, 2002.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2016: Arte: **Ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 51 p.: il.

HADDAD, Denise Akel; MORBIN, Dulce Gonçalves. **A arte de fazer arte.** 5° série/ São Paulo: Saraiva, 2004

HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL E PERSPECTIVAS. Acesso em 26/01/2016. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/CAEF/PCNArte/historico.html

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. **Arte afro-brasileira: contornos dinâmicos de um conceito.** Acesso em 23/01/2016. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/11/artigos/ VISUAIS_arte_afrobrasileira.pdf

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGl, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Acesso em 20/12/2015.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf

PEREIRA, José Maria Nunes. **A Arte Afro-brasileira.** Acesso em 22/01/2016. Disponível em: http://www.raulmendessilva.com.br/pintura/pag009.shtml.

POLITO, André Guilherme. DICIONÁRIO MICHAELIS. Acesso em: 15 nov. 2015. disponível em: http://michaelis.uol.com.br/escolar/italiano/definicao/italiano-portugues/arte_15891.html.

PORTAL COMPRE ARTE. Acesso em 22/01/2016. Disponível em: http://www.portaldarte.com.br/arteafricana.htm

PORTAL DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA. Acessado em 23/01/2016. Disponível: https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_I.php

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Publicado em 28 de fevereiro de 2013. Acessado em 21/01/2016. Disponível: http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/36090/arte-e-a-lei-de-diretrizes-e- bases#ixzz3y5xKfOXn

POUGY, Eliana. **Arte**, 4° e 5° ano, Ápis, São Paulo: Ática, 2015.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **LEI Nº 10.639, DE 9**

DE JANEIRO DE 2003. Acesso em 07/01/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **Lei Educacional no 5.692/71.** Acesso em 19/12/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. Acesso em 19/01/2016. Disponível em: http://pt.slideshare.net/viviantrombini/livro-histria-da-arte-graa-proena.

RUDGE, M. V. C. (Org.) **Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos.** Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, SP, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf

SANTOMAURO, Beatriz. **O que ensinar em arte.** Acesso em 23/01/2016. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conhecer-cultura-soltar-imaginacao- 427722.shtml?page=4

SANTOS, Rafael José dos. **A Questão Étnico-racial nas escolas: Como o professor interpreta o material didático referente às questões raciais e como o interpreta para os alunos.** Acesso em 27/01/2016. Disponível em: http://www.salesianos.br/wp- content/uploads/2013/12/a-questao-etnico-racial-nas-escolas.pdf

TIRAPELI, Percival. **Arte indígena: do pré-colonial à contemporaneidade.** São Paulo, Companhia Editora nacional, 2006.

VASCONCELLOS, Thelma. **Educação Artística Reviver Nossa Arte:** expressão plástica e arte brasileira. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

.

FUNÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR

Renata Morgan da Cunha

RESUMO

Com os novos desafios da educação na atualidade, o Supervisor Escolar deve estar comprometido com o processo que rege o funcionamento da escola, nas tomadas de decisões, em conjunto com o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação, tanto de questões administrativas, quanto de funções pedagógicas.

Palavras-chave: Supervisão Escolar; Gestão Democrática; Professores; Comunidade.

DESENVOLVIMENTO

Em 2002 houve uma nova atribuição para Supervisor Escolar com mais desígnio para orientações pedagógicas, pela Portaria Inter secretarial nº 06 de 2002, citada abaixo:

> *2.2.5.2 - Supervisão Escolar:*
>
> *I- supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino pertencentes à Coordenadoria, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Município.*
>
> *II- supervisionar, orientar e acompanhar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação;*
>
> *III- assessorar e estimular a elaboração de planos de ação, a serem realizados pelas unidades escolares com o objetivo de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com vistas a garantir a inclusão na diversidade dos alunos e alunas;*

> *IV- garantir a implementação dos Programas e Projetos definidos pelo Governo, assegurando a Educação Inclusiva;*
>
> *V- participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Educacionais;*
>
> *VI- analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, em conjunto com a Seção de Informações Gerenciais;*
>
> *VII- articular e integrar os diferentes níveis da Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;*
>
> *VIII- incentivar e desenvolver a prática de ações da Coordenadoria junto às Unidades Escolares, de forma que garanta acesso, permanência e reingresso do educando à Escola;*
>
> *IX- desenvolver ações que contribuam com a formação continuada de todos os profissionais que compõem a Coordenadoria;*
>
> *X- emitir parecer para subsidiar o Coordenador no tocante a autorização de funcionamento e supervisão de Unidades Educacionais privadas e conveniadas de Educação Infantil, bem como, a renovação dos convênios;*
>
> *XI- divulgar junto às Unidades Educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas;*
>
> *XII- estimular a organização e participação da comunidade escolar nas diversas instâncias: Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, Conselho Regional de Conselhos de Escola, etc.*
>
> *XIII- participar da elaboração do Projeto Pedagógico-Administrativo da Coordenadoria; XIV- supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela coordenadoria de educação.*

Atualmente, a concepção de supervisão escolar é revestida por profundas mudanças. Se antes o supervisor tinha uma função completamente técnica e burocrática, hoje ele é ligado fundamentalmente ao trabalho docente, orientando, coordenando, sendo articulador no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se observar esta mudança pela PL 4.106/2012 citada abaixo:

> Art. 1º A profissão de Supervisor Educacional regula-se por esta lei.
>
> Art. 2º O Supervisor Educacional tem como objetivo de trabalho articular crítica e construtivamente o processo educacional, motivando a discussão coletiva da Comunidade Escolar acerca da inovação da prática educativa a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos, através de currículos que atendam as reais necessidades da clientela escolar, atuando no âmbito dos sistemas educacionais Federal, Estadual e Municipal, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino e em instituições públicas e privadas. Parágrafo Único: O Supervisor Educacional coordenará e irá contribuir nas atividades de planejamento, execução, controle e avaliação do

Projeto Político Pedagógico, juntamente com os demais especialistas, direção e professores da Unidade Educativa.

Art. 4º São Atribuições do Supervisor Educacional:

I – Participar, junto com a comunidade escolar, do processo de elaboração e atualização do Regimento Escolar e utilização deste como instrumento de suporte pedagógico;

II - Coordenar, junto com os professores, o processo de sistematização e divulgação das informações sobre o educando, para conhecimento dos pais, criando processos de integração com a escola;

III – Mobilizar os professores da unidade escolar para qualificação do processo ensino-aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e horário escolar;

IV – Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;

V - Assessorar os sistemas educacionais e instituições públicas e privadas nos aspectos concernentes à ação pedagógica;

VI – Propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço;

VII – Orientar e acompanhar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos, bem como sugerir novas metodologias que os avaliem na prática pedagógica e aperfeiçoem seus métodos didáticos;

VIII – Planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;

IV – Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando;

X - Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno auxiliando em situações adversas.

XI- Participar da análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto aos professores e demais especialistas, visando reduzir os índices de evasão e repetência, e qualificar o processo ensino-aprendizagem;

XII – Valorizar a iniciativa pessoal e dos projetos individuais da comunidade escolar; Coordenação de Comissões Permanentes

Art. 5º Supervisor Educacional é sinônimo de Supervisor Escolar e Supervisor Pedagógico, para todos os efeitos desta Lei.

Art. 6º É direito dos Supervisores Educacionais se organizarem em entidades de classe.

Art. 7º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Com a PL 4.106/2012 é possível compreender a função do Supervisor escolar perante a realidade contemporânea, que precisa ter uma visão sistêmica e do todo, pois atua nas relações internas e externas.

Libâneo (2002) descreve o supervisor escolar como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”, apto a realizar a mediação entre direção escolar, educandos, educadores e todos os demais indivíduos que, de alguma forma, fazem parte da comunidade escolar.

Com essa afirmação de Libâneo (2002) identificamos uma função articuladora de interação com todos os atores do espaço escolar, sempre com foco na qualidade de aprendizagem. Para que essa qualidade seja alcançada, planejamento, avaliação, propostas pedagógicas pertinentes ao meio e envolvimento da comunidade também fazem parte do papel do supervisor escolar.

Ainda analisando a PL 4.106/2012 notamos qual formação atualmente exigida para atuação do Supervisor Escolar, comentada abaixo:

> Art. 3º O exercício da profissão de Supervisor Educacional é exclusivo dos portadores de diploma de curso superior em Pedagogia ou em nível de pós-graduação devidamente registrado e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, nas seguintes modalidades:
>
> I - de licenciatura plena em Pedagogia e/ou Habilitação em Supervisão Escolar; II – de pós-graduação em Supervisão Educacional. Parágrafo Único: Os diplomas expedidos por instituições estrangeiras devem obedecer ao disposto no parágrafo 2º do art. 48 da Lei nº 9.394, de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.” Coordenação de Comissões Permanentes.

Além da formação citada, faz-se necessário ter oito anos de magistério, dois em função de suporte pedagógico educacional. Professores atuantes com mais de dez anos de experiência também.

Para assumir a função é necessária uma vasta experiência na área educacional, pois a exigência é desafiadora, trabalhando-se com múltiplas atividades.

A função exige estar sempre atento a todos os acontecimentos da escola, seja no âmbito pedagógico ou administrativo. Na prática, a supervisão escolar

passa a incorporar as teorias de administração de empresas, dentro de um contexto mais técnico e independente de qualquer opção política e ideológica, ou seja, a neutralidade do trabalho.

Na visão tecnicista, o supervisor desempenha o papel de controlador de tarefas dos profissionais envolvidos, embora fosse apregoado que o supervisor estivesse voltado às práticas pedagógicas, o que realmente ocorria era a sistemática execução de trabalhos ligados às questões burocráticas.

Observamos profundas mudanças no trabalho da supervisão nos dias de hoje. Se outrora a função era focada na parte técnica e burocrática, hoje se volta fundamentalmente ao trabalho docente, no que diz respeito à orientação, a coordenação, na parceria do processo ensino-aprendizagem. No entanto, ainda se vê, na prática, atuações com influências do passado.

Segundo Rangel (apud Lagar et al, 2013, p. 45) o supervisor assume uma posição muito mais relevante no que diz respeito a uma política mais voltada ao social, na liderança e na coordenação, que visa estruturar todos os envolvidos à uma compreensão mais contextualizada e crítica.

Com a Constituição de 1988, um novo sistema de ensino fora implantado, com gestões mais democráticas, reforçando o discurso que a escola pública pertence ao setor público e, dentro desse contexto, o Supervisor Escolar deve se enquadrar buscando a articulação do trabalho pedagógico, colaborando com um projeto de educação que vincule os propósitos pessoais dos educadores, aqueles projetados pela coletividade.

A função do supervisor transpassa a de meramente inspetor, visando a coordenação do trabalho pedagógico na parceria com o corpo docente, criando um clima em que haja aprendizagem significativa. No entanto, podemos afirmar com veemência que isso ocorre na prática do trabalho do supervisor?

Para muitos autores pesquisados, verificamos que o grande problema da educação brasileira está entre a teoria de novas concepções educacionais e o que ocorre na vivência diária, pois os costumes registrados no passado insistem na não observância das teorias revolucionárias, prevalecendo metodologias arcaicas e, dessa forma, mantendo o insucesso da função.

Faz-se necessário nos dias de hoje, que a supervisão assuma uma liderança comprometida com o diálogo, com a capacidade de ouvir e ser ouvido, na condução das competências necessárias, sem, contudo, se confundir os papeis. A liderança que o supervisor desempenha não deve ser vista como posturas meramente autoritárias, mas através de uma hierarquia que não se impõe, mas que antes de tudo, compartilha, desenvolvendo uma real parceria.

O profissional que visa à supervisão, atualmente, deve além da sua formação complementar, ter consciência do seu papel de mediador do trabalho docente, de facilitador das ações pedagógicas, orientando práticas condizentes com todos os envolvidos dentro do espaço escolar, priorizando as ações pedagógicas.

O sucesso na aprendizagem dos discentes, passa pelo sucesso do trabalho do supervisor, sendo fundamental suas vivências na construção de uma educação qualitativamente melhor, que possa fazer diferença no futuro da nação, criando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

O SUPERVISOR ESCOLAR COMO AGENTE DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Antes de se pensar em discorrer sobre a importância do Supervisor Escolar para uma qualidade no ensino, é preciso entender o que significa Supervisão, que segundo o dicionário Aurélio é definida como uma “visão superior à normal”, uma visão melhorada e privilegiada de algo. Sendo assim, a Supervisão utiliza a visão para seu desempenho profissional na assistência aos professores, alunos e comunidade onde a escola está inserida.

Por isso, podemos dizer que a Supervisão Escolar é humana e sujeita às falhas humanas e evitar essas falhas é a finalidade de uma Supervisão com excelência, que procura uma boa preparação e um bom conhecimento a respeito de como funciona o sistema educacional, além do relacionamento interpessoal, da gestão democrática, bem como da capacidade de buscar algo diferente para se fazer a diferença.

Um bom Supervisor deve ter essa visão para desempenhar sua função, nas quais são exigidas como tal, para transformar e se aventurar nas mudanças, muitas vezes necessárias para a escola. Não é preciso ser um super-herói para se ter uma visão extraordinária, mas o Supervisor Escolar precisa no mínimo ter conhecimento, liderança e preparo para ampliar essas qualificações e se transformar de um humano comum, em um Supervisor habilidoso a ponto de fazer a diferença entre a escola comum e a escola de qualidade.

Precisamos também entender que o funcionamento da escola depende da gestão, que, no caso do Brasil, é composta pelo Diretor, pelo Orientador Pedagógico, pelo Supervisor Escolar e em alguns lugares temos ainda os Coordenadores. O Diretor, não é o único responsável pelo bom andamento da escola, mas todos que nela integram têm grande importância no que se refere a qualidade de ensino.

A escola, hoje, sendo uma instituição social e coletiva, deve fomentar a gestão participativa dando a oportunidade aos membros da comunidade, como os pais e até alunos de contribuir para uma gestão democrática por meio da formação do Conselho Escolar. A gestão escolar não é composta por uma pessoa ou por pessoas despreparadas, não sendo uma tarefa fácil, exige-se esforço, preparo, conhecimento e participação coletiva.

Com isso, o Supervisor Escolar se faz necessário, pois é quem vai viabilizar o desenvolvimento na escola por meio de algumas capacidades e incumbências como a constituição do Conselho Escolar, o debate no Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação dos professores entre outras atribuições de cunho pedagógico.

Para transformar seu grupo numa equipe vencedora, nada melhor que um bom planejamento, uma boa preparação e execução, além de respeitar as normas estabelecidas.

O envolvimento do Supervisor Escolar na escola deve estar dentro de suas funções como:

- A melhoria do ato educativo;
- O planejamento e execução da proposta pedagógica;

- O aperfeiçoamento de professores em serviço;
- A gestão democrática;
- A seleção de prioridades e organização do trabalho;
- A melhoria da qualidade didática e curricular;
- A avaliação dos professores.

Um dos desafios encontrados na Supervisão Escolar está na elaboração do Planejamento Escolar e sua utilidade na escola atual para a escola ideal, bem como a possibilidade de mudanças no espaço escolar. É notório que a atividade do Supervisor Escolar esteja ligada ao Projeto Político Pedagógico (PPP), planos ou projetos, visto que estes fazem parte do dia a dia da escola e são fundamentais no desenvolvimento da qualidade de ensino.

Dentro do ambiente escolar, é primordial que todos estejam cientes de suas atribuições e que seja designado alguém ou algumas pessoas, por exemplo, para acompanhar e responder às questões na elaboração de um plano, como ilustrado abaixo.

Neste acompanhamento, pode-se constatar, por exemplo, se o que foi proposto está sendo feito e nos prazos estabelecidos. Sendo possível alterar ou ainda melhorar para que o alvo seja atingido com eficiência.

OBJETIVO O que?	**ESTRATÉGIA** Como?	**CRONOGRAMA** Quando?
Qualidade no ensino	Participação ativa da Gestão Escolar e da Comunidade Escolar	Ano Letivo
RESPONSÁVEL Quem?	**RECURSOS** Quanto?	**AVALIAÇÃO** Acompanhar
Coordenadora Kátia	Nada	Trimestre - Kátia

TABELA 1 – ACOMPANHAMENTO DA PROPOSTA.

A ideia deste plano é simplesmente ter informações e respostas necessárias para solucionar um problema ou fazer alguma melhoria. No entanto,

só funcionará se todos que estão envolvidos executem suas atribuições estabelecidas e que o acompanhamento seja feito.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O desenvolvimento educacional deve considerar alguns princípios democráticos, como a participação comunitária, a descentralização do poder e a transferência das práticas realizadas na escola.

A Gestão Democrática é tratada no artigo 14 da lei nº 9394/96, na qual determina:

> 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 ou equivalentes.

O Supervisor, tendo como objetivo a promoção desta democracia escolar, deverá fomentar a atuação da comunidade escolar, não somente o diretor e os professores, mas sobretudo os pais, alunos e outros membros da comunidade onde a escola está inserida.

Sabemos que uma escola é formada por gestores, professores e alunos, no entanto, uma boa escola é feita por bons professores, incentivados à formação continuada, à participação de cursos, especialmente ao incentivo da pesquisa, além disso, a presença dos pais e da comunidade é fundamental para a formação integral dos alunos.

De acordo com estudos realizados em diversas escolas e em diferentes países, mostram que o que há em comum entre elas é simplesmente a presença dos pais na escola, ou seja, a participação ativa deles na educação de seus filhos.

Assim, para de fato compreendermos o papel do Supervisor na realidade escolar, buscamos relatos de alguns supervisores, de modo a elencar algumas ferramentas utilizadas para alcançar uma qualidade de ensino:

- Acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem e planejamento dos professores;
- Acompanhar e construir com a comunidade escolar o Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Oferecer formação continuada aos professores;
- Coordenar reuniões pedagógicas com pais e professores;
- Aproximar a família da escola.

Estes profissionais relataram ainda que a maior dificuldade encontrada na escola, é que acabam fazendo tarefas que não fazem parte do dia a dia do Supervisor. Acrescentando que o ideal, na maioria do tempo, seria servir de apoio ao professor no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas pedagógicas em busca da qualidade no ensino.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 64, aborda sobre a formação do Supervisor Escolar:

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A cada dia constatamos que, dentro e fora da escola, se faz necessário pessoas com liderança e habilidades de comunicação interpessoal e a figura do Supervisor Escolar se enquadra muito bem nisto. Além do que foi dito, este profissional ainda precisa:

- Ter sensibilidade para auxiliar sua equipe;
- Saber se comunicar de forma clara e objetiva;
- Competência para melhorar a escola no que for possível;
- Ser bem-informada para manter a escola atualizada;
- Saber questionar, sugerir, encorajar e avaliar as ações pedagógicas;
- Criar e manter relações entre a escola e a comunidade;

- Coordenar a implementação do currículo escolar;
- Utilizar diversas estratégias para a tomada de decisões;
- Incentivar o trabalho científico;
- Reconhecer e refletir sobre suas habilidades.

Sendo assim, concluímos que a qualidade do ensino se alcança com um bom planejamento, por meio da construção em conjunto do Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobretudo das ações do Supervisor Escolar que podem determinar o fracasso ou sucesso de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificarmos que mesmo hoje, a função gera muitos questionamentos e incompreensões em seu meio, isso se deve a possíveis fatores como:

- Evolução da função que percorreu um longo caminho, chegando aos dias de hoje, com uma proposta curricular orientativa, mas, que não é bem compreendida pelos atores escolares;
- Rastro histórico ainda presentes a um papel ligado a apenas fiscalizar o professor e não ser uma figura que coopere, oriente e facilite o seu trabalho;
- Profissional que ainda não consegue equilibrar suas atividades de âmbito burocrático com suas ações pedagógicas;
- Por atuar em várias escolas e ter papel itinerante, provoca dúvidas quanto ao seu pertencimento, não havendo integração e gerando desconfiança.

Por todas essas razões elencadas, é preciso que o Supervisor Escolar estabeleça junto aos agentes escolares, uma postura de cooperação, flexibilização, com um olhar de acolhimento, sendo um agente disposto a tornar os ambientes escolares, locais de práticas educativas elevadas, buscando o aprimoramento e a solidez do docente, deixando o viés altivo de lado.

Por outro lado, a comunidade escolar também precisa enxergar neste profissional, um agente de capacitação, que visa estabelecer parcerias, principalmente com o corpo docente, no sentido de auxiliar sua prática diária, construindo uma conscientização de um ser seguro de sua atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQURQUE, Helena Machado de Paul. Supervisão educacional e autônoma para educar. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In:FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.

ANDRADE, Narcisa Veloso de Supervisão em educação. R. de Janeiro, LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS, 1976.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96. Fixa Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1996.

COSTA, Rosangela de Almeida. O supervisor no contexto de formação continua: repensando o trabalho com leitura e escrita. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de As. Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília. UNESCO. 2009.

GODOY, Lucia Helena Franco. As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GODOY, Lucia Helena Franco. As representações sociais dos supervisores escolares de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosemeire. Conhecimentos Pedagógicos para concursos públicos. 3. Ed – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LENHARD, Rudolf, Fundamentos da supervisão escolar. S. Paulo, PIONEIRA, 1974.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; LESSA, A. B. C. T. Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. The Especialist, v. 27, p. 169-188, 2006.

PAULO, São, Programa mais Educação. Subsídio 5-A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica - http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1 acesso em 18/10/2018

PRZYBYLSKI, Edy, O Supervisor Escolar em Ação, P. Alegre, SAGRA, 1976.

PRZYBYLSKI, Edy, Supervisão Escolar; concepções básicas. P. Alegre, SAGRA, 1982.

RAMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. Editora intersaberes. 1ª edição. Curitiba, 2012.

RANGEL, Mary. Supervisão do sonho à ação- uma prática em transformação. In:FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.

RANGEL, Mary. Supervisão do sonho à ação- uma pratica em transformação. In:FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 12.115 de 29/07/1975. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº8.209, de 4 de março de 1975.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 9.265 de 28/05/1981. Dispõe sobre a alteração do quadro do Ensino Municipal entre outras providencias, 1981.

SÃO PAULO (Município).Portaria SME n º 1632 de 15/4/ 1996.Estabelece diretrizes da ação supervisora do sistema municipal de ensino seus níveis de competência, 1996.

SÃO PAULO (Município). Portaria Intersecretarial n º 06 de 20/12/ 2002. Estrutura organizacional básica e subprefeitura, 2002.

SÃO PAULO, Programa mais Educação. Subsídio 5-A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica. http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1 acesso em 18/5/2019.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão escolar em perspetiva histórica.d função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2006.

SILVA JR, Celestino Alves da. Supervisão da Educação do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva. São Paulo. Edições Loyola, 1984.

Costa, Rosângela de Almeida. O Supervisor escolar no contexto de formação contínua: Repensando o Trabalho com leitura e escrita – Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem, 2011.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO

Rosa Helena Rodrigues Serrão

RESUMO

Não abordando separadamente o desenho, defende explicitamente a relação: “quanto maior oportunidade tiver de manipular e utilizar materiais diversos em suas atividades de arte e de trabalho manual14”, mas desenvolverá suas faculdades criativas.

Palavras- chave: arte-educação e o desenho infantil

DESENVOLVIMENTO

Sendo a Educação prática social que se nutre na relação dialógica com diversos outros campos, a bibliografia específica é de fronteira bem permeável. Entretanto, há uma especificidade interessante que nos chamou a atenção.

Além de pesquisas e trabalhos voltados aos profissionais da área, há outros dirigidos aos pais, ou seja, pessoas supostamente leigas no assunto, mas que lidam diretamente com as crianças:

Como entreter as crianças?

O que fazer quando não há nada para ser feito?

Assim, curiosas para saber que tipo de contribuição essa bibliografia podia nos trazer e, mais concretamente, qual a concepção de desenho nela presente,

recorremos a duas publicações americanas (uma delas traduzida para espanhol), uma do final da década de 60 e a outra do início da de 70.

Lucille E. Hein (1973), em “Como entretende as crianças”, sem falar exclusivamente de desenhos, assinala que o início das atividades criadoras pode ser percebido quando, na mais tenra idade, a criança demonstra interesse por objetos aparentemente inúteis, fazendo figuras, formas, modelando, desmontando.

Atribui aos pais a responsabilidade por favorecer, então, este processo criativo oferecendo materiais a serem manipulados com variedade e segurança pelos pequeninos, brincando junto, dando modelos, ensinando técnicas sem distinguir produção artística de trabalhos manuais, a autora sugere que a disponibilidade e aparente organização, por si só, assegurarão a produção natural das crianças.

Não restringe as faixas etárias ou explicita fases de desenvolvimento, mas reforça que a criança de três a seis anos, “por ainda não estar sujeita à conformidade e uniformidade que impõem os anos escolares”, deve ter sua capacidade criadora valorizada a fim de experimentar, criar, idealizar, improvisar, ser original e manejar suas ideias com liberdade.

Elizabeth M. Gregg (1980) parte da mesma concepção de participação dos pais no desenvolvimento criador das crianças. Em “What to do when there´s nothing to do”, publicado originalmente em 1968, divide suas sugestões de acordo com a faixa etária das crianças – de bebês a cinco anos. Interessante notar que as atividades gráficas e pictóricas aparecem a partir das crianças de três anos.

Descreve seus desenhos como compostos por formas simples (círculos e cruzes) e ainda podendo apresentar rabiscos. Para a autora, o desenho infantil é o esforço que a criança faz de colocar seus pensamentos e sentimentos no papel – e não a expressão do mundo real.

Situa o quarto ano da criança como marco onde seus desenhos começam a ser reconhecíveis pelos adultos – ressalta que nesta época os pequenos já têm clara ideia do que querem desenhar, apesar de não se importarem com as proporções ou uso de cores. Victor Lowenfeld também partiu para publicações que tinham os pais como auditório-leitor privilegiado.

Entretanto, suas teorias sobre o desenvolvimento do grafismo foram amplamente incorporadas às instituições educativas, aproximando-se muito às apropriações acerca das fases de Luquet (op.cit.).

Em Lowenfeld (1977) temos a presença da proposta da livre-expressão, como forma de manifestação da produção infantil, conectando-se com a Arte Moderna e suas concepções. Propõe que a criança esteja livre da influência dos outros, do social. Considera reducionista na medida em que evitam qualquer argumento ou fundamentação – apresentam-se, nesse caso, como um manual, um livro de receitas a ser seguido.

O padrão americano de publicações para pais comumente escorrega neste segundo caso. Os dois livros analisados trazem uma concepção de criança como uma espécie de sementinha a ser regada para que floresça e brote – as mães são as jardineiras que as alimentarão, colocarão no sol, protegerão dos ataques e, nas podas, darão a guia segura.

Hein (1973) chega a atribuir a processo de criação como parte do desenvolvimento natural das crianças, dispensando qualquer aspecto sociocultural envolvido nas produções infantis – tudo está centrado nas oportunidades, nas condições de produção (e neste ângulo critica severamente as escolas alegando que atrofiam a criatividade das crianças maiores).

Gregg (1980) também, ao priorizar e valorizar o papel do adulto em detrimento do processo de construção pessoal de cada criança sublinha que estas dependem do sujeito-que-tudo-sabe para que se aperfeiçoem – são os adultos que mostram a realidade.

Pensar criticamente nestes aspectos nos remete a frisar que lutamos dia a dia contra o percurso de hegemonização e padronização social – é importante que tentemos nos desprender de nossos padrões autocêntricos e que possamos viabilizar mais a circularidade em nossas relações.

A criança, assim como seus pais, colegas ou educadores faz parte da história da humanidade e, como tal, também escreve e se inscreve nesta história coletiva. Não cabe ao adulto apresentar-lhe a realidade – ela a vive, a transforma e é por ela transformada cotidianamente.

Não se trata de negar o caráter de mediação dos pais, mas de sublinhar que à criança não pode ser negada a autoria e a possibilidade real de ser sujeito de seu processo.

Assim sendo, seus desenhos poderiam ser encarados de maneira mais singular e não como representações em falta que exigem a presença acentuada do adulto para aprimorar-se que ao estarem em contato com outras crianças pode surgir a imitação que seria uma forma de submeter-se às ideias alheias e modelos externos.

A criança teria fases do desenvolvimento de seus desenhos que deveriam ser incentivadas e consideradas com o propósito de proporcionar maior crescimento e o desenvolver da criatividade.

Estas fases ou estágios seguiriam a uma ordem natural e espontânea cujo conhecimento e apoio devem ser feito com bases não no produto final da criança e sim, ter como preocupação os processos pelos quais passam as crianças enquanto fazem seus desenhos.

Em síntese as fases do desenvolvimento divulgadas por Lowenfeld são as seguintes: garatuja, garatuja nomeada, pré-esquema, esquema, etapa inicial do realismo, pseudo realismo e realismo.

Ao trabalharmos utilizando apenas a noção de fases do desenvolvimento do desenho da criança como propõe Victor Lowenfeld pode gerar, como mencionado anteriormente, uma concepção etapista e, muitas vezes, recheada de preconceitos em relação à produção infantil. Lowenfeld tem como ponto positivo o fato de preocupar-se com o percurso criador da criança e assim proporcionar aos professores um maior contato com ele.

Em várias produções infantis podemos perceber que a preocupação dos adultos com o produto final gera inseguranças e a não valorização do que foi feito. Modelos pré-concebidos geram o estabelecimento de padrões e a necessidade do enquadramento do que foi produzido.

Outra autora que se dedica especificamente às crianças pequenas, mas dirigida a professores, é a também americana Margaret Stant. Em 1972 publica nos EUA um livro que chega traduzido no Brasil em 1988: “A criança de 2 a 5 anos: atividades e materiais”.

Nele dedica um capítulo exclusivo aos desenhos – segundo ela, veículos que os pequenos têm para tentar compreender e expressar o mundo que os cerca, suas experiências, gostos, imaginação. Defende, então, que através deles o adulto poderá perceber o “estágio de crescimento” em que se encontram as crianças e, assim, auxiliá-las na aprendizagem ou mesmo a perceber problemas emocionais.

Para Stant (1988), não só as crianças podem ser vistas/ percebidas em fases de desenvolvimento, mas também seus desenhos:

• Estágio de experiências – como o próprio nome diz, a criança está testando o lápis, a tinta, o suporte, o espaço, os movimentos, a si próprio... São os processos do fazer que esteja em jogo e não o resultado final;

• Estágio de descoberta – na medida em que as experiências sensoriais do estágio anterior vão se desenrolando, a criança começa a examinar suas produções e, a posteriori, “ver” coisas em seus trabalhos, nomeando-os. Segundo Stant, a criança, nesta fase, “descobre” os símbolos que expressam as coisas e os sentimentos;

• Estágio de predição – marcado pela pré-disposição da criança em estabelecer o que vai ser simbolizado, mesmo que o resultado não seja “reconhecível” por outros;

• Estágio de reconhecimento – os observadores decodificam o desenho, pois ele já tem maior riqueza de detalhes e referências socioculturais. Os detalhes são inseridos na medida em que alçam importância afetiva para a criança, ou seja, fundamentais para a ação que transcorre na cena ali representada.

Apesar de estratificar a produção dos pequenos em fases, Stant ressalta que nem todos passam por todas estas e que cada criança deve ter seu ritmo respeitado.

Entretanto, a autora naturaliza o desenho como atividade inerente à criança pequena, pois esta ainda não desenvolveu a linguagem oral. Atribui ao desenvolvimento do desenho uma relação direta com a capacidade de observação e tomada de consciência das crianças – e é terminantemente contra qualquer tipo de interferência ou orientação por parte dos adultos.

Em seu livro, correntemente chama as crianças de “artistas” e suas produções de “obras de arte”. Destaca, ainda, outras características dos desenhos e pinturas dos pequeninos que independem da etapa em que se encontrem: representar-se a si próprios e despreocupar-se com as cores, perspectivas e tamanhos.

Consideramos relevante que, ainda no início da década de 70, Stant tenha reforçado que as crianças, ao desenharem, buscam necessariamente a aprovação do outro, dando pistas importantes para que possamos pensar a questão dos estereótipos e das cópias ainda tão presentes em nossas práticas.

Acentua, também, que as condições de produção devem ser sempre observadas e não menosprezadas: tempo para a execução, a intimidade das crianças com o material oferecido e sua adequação ao suporte, seu estado físico, interesse imediato etc.

Inversamente às autoras anteriormente discutidas, Stant é contra a interferência dos adultos, mas não deixa de naturalizar a expressão gráfica infantil desprovendo-a de seu caráter de construção sociocultural.

Quanto à produção cuja proposta é ensinar “artes plásticas para crianças”, temos uma preocupação voltada para o desenho infantil, ainda que pretendam ensinar técnicas – o como fazer para professores em relação às crianças.

Entre esses manuais, que é utilizado por profissionais da educação encontram-se Artes plásticas entre as crianças de Mahylda Bessa, cuja produção situa-se no final da década de sessenta no Brasil.

Essa autora dedica um capítulo a comentar a respeito do desenho infantil. Para ela há características comuns entre as produções das crianças o que legitima a existência de estágios de desenvolvimento os quais podemos reconhecer.

Bessa (1969) apresenta como ideia a construção de uma Pedagogia da arte na qual a presença desta última é fundamental devendo encontrar ambientes apropriados para seu desenvolvimento.

Como proposta de prática pedagógica sugere às professoras trabalhos diferenciados a partir do reconhecimento das fases de desenvolvimento psíquico infantil. A autora, embora acredite que as produções das crianças podem sofrer alterações quando essas são expostas às produções artísticas, não descarta que essas são possíveis de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento infantil individual.

Em linha semelhante, o francês Claude Cléro apresenta técnicas a serem aplicados com crianças de diferentes faixas etárias inclusive os pequenos. O desenho encontra seu lugar devido ao fato de oferecer-se como recurso dos mais simples para a criança.

Preocupado que está com os materiais disponíveis e que sejam facilitadores das expressões infantis, o lápis, os pincéis atômicos, canetas, são para ele o que encontram- se mais à mão de todos.

Atualmente no Brasil, temos os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil dentro dos quais o trabalho com linguagens artísticas ganha espaço.

Evelyn Beyer, professora de pré-escola e fundadora de uma creche nos EUA parece ir contra a corrente da época e publica “Teaching young children” criticando enfaticamente todo o processo a que nos submetemos na modernidade no sentido de apressar a infância, supervalorizar a cognição, dar um caráter exclusivamente preparatório à educação infantil.

Apesar de abordar a necessidade de vermos a criança como ser integral, não compartimentalizado em corpo e mente, seu discurso se encaminha para a explicitação do caráter motor das atividades de educação infantil – pré-requisitos para a escrita; para o bom equilíbrio (inclusive emocional); para o controle pessoal, bom comportamento etc.

O espaço institucional acaba reduzido o local apropriado para escalar, pular, escorregar; obedecer, controlar-se. Não nega a importância de se oferecer também experiências significativas que envolvam o conhecimento da natureza, problemas lógico-matemáticos, desenvolvimento da linguagem em geral. Entretanto, não aborda a questão do desenho – nem como linguagem expressiva ou tampouco como treino motor que tanto enfatizou...

Marcia Gobbi (1996) fez sua pesquisa de mestrado - “Lápis vermelho é de mulherzinha – desenho infantil, relações de gênero e educação infantil” - debruçando-se sobre desenhos de oito alunos seus de quatro anos e procura, ali, estabelecer fios de conexão entre suas temáticas e o fato de serem meninos ou meninas.

Gobbi tem, especialmente, o mérito de ter se dedicado ao estudo das crianças de pouca idade de forma inovadora. Sua pesquisa aponta o desenho infantil como “documento” cujo sentido não se desvenda separado da fala de seus autores.

Entende que, a partir destes, pode conhecer mais o universo sociocultural em que estes meninos e meninas estão inseridos – as relações de gênero, neste caso, se explicitam em parte a partir da análise do conteúdo destas imagens.

O argumento que a autora constrói sobre a importância da fala está adequado se pensarmos nesta necessidade de reconhecimento e identificação das formas e também como instrumento (muito usado na Psicologia) detonador de sentimentos e questões às vezes nebulosas que ficam nas entrelinhas.

Gobbi, em suas considerações finais, reassume a ideia de que os desenhos são documentos “que trazem o registro de universos” e que “podem ser lidos e ouvidos como textos” (p.135).

Assim como Gobbi, Sueli Ferreira (1998) também se debruçou nesta temática em sua pesquisa “Imaginação e linguagem da criança”.

A professora de pré-escolar deve estar interessada em discutir a interpretação dos desenhos das crianças.

Depois de estudar os pressupostos teóricos de Luquet e Lowenfeld (op.cit.), convida ao diálogo Méridieu. Para esta autora, o desenho não é uma caminhada em direção à representação do real – está ligado ao prazer de manejar formas, cores e materiais. É, então, um processo de desgestualização progressiva: do gesto ao traço e do traço ao signo (tendo a figura do boneco como transição de um momento ao outro).

Ferreira sublinha a linha marcadamente maturacionista entre esses três autores e busca apoio em Vygotsky (op.cit.) para discutir mais detidamente a relação entre imaginação e conhecimento – já que os autores afirmam que “as crianças desenham o que sabem do objeto” (p.28) – colocando os planos biológico e sociocultural numa perspectiva dialética.

Também nesta pesquisa a fala da criança ganha papel de destaque. Baseada no conceito de Vygotsky que considera o desenho-de-memória como uma “narração gráfica”, Ferreira afirma que a criança atribui significado à figura e, pela palavra, ela interpreta o que faz (p.33), ou seja: “o desenho da criança, composto de figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significação e, portanto, é dependente da palavra” (p.34).

A realidade é, então, interpretada pela criança no desenho, imaginando e fantasiando, elaborando modos de comunicação pela imagem – mas, neste percurso, a palavra é o signo essencial que faz emergir a figuração e explicita seus sentidos.

Desta forma, conclui a autora, a figuração dá suporte à narrativa e esta dinamiza e significa os traços gráficos.

Explicita, assim, dois tipos de significados nos desenhos: os objetivos – que independem da palavra e, portanto, são de compreensão restrita; e os subjetivos – que dependem da palavra do autor-desenhista.

Sendo a fala, segundo Vygotsky, constituidora do pensamento, Ferreira (1998) utiliza-se deste preceito para explicar que, evoluindo a fala e o pensamento, a criança evolui sua atividade de desenhar.

Assim, as figurações dos desenhos das crianças pequenas são indicadores de seus conhecimentos internalizados: “se a criança desenha o que conhece, a mesma trajetória complexa de constituição de conhecimento explica a constituição do desenho” (p.52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valoriza-se o contato das crianças com obras de arte à medida que estas oferecem propostas variadas e modelos elevados, especialmente na arte contemporânea, pois recorre à utilização de técnicas e materiais muito próximos das crianças (escorridos, colagem de diversos materiais etc.): “não se trata de aproximar-se da arte para fazer interpretações emotivas, mas para captar as soluções estilísticas, as respostas dadas a problemas tais como a luz, o movimento, a perspectiva etc.” (p.120).

REFERÊNCIAS

BESSA, Mahilda. *Artes Plásticas entre as crianças.* Rio de Janeiro. José Olímpio Editora.1969.

BEYER, Evelyn. *Teaching young children.* New York: Pegasus, 1969.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938), *Tese de Doutorado.* USP: Faculdade de Educação, 1993.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança.* São Paulo: Papirus, 1998.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil, *Dissertação de Mestrado.* UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.

GREGG, Elizabeth M. *What to do when there´s nothing to do.* New York: Dela corte
Press, 1980.

HEIN, Lucille A. *Como entretener a los niños.* México: Editorial Diana, 1973.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. & LUQUET. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* São Paulo: Mestre Jou, 1994.

LUQUET, Georges H. *O desenho infantil.* Porto: Editora Civilização, 1969. MAC-USP/ IEB-USP. *Mário de Andrade e a criança.* [s/d].

STANT, Margaret A*. A criança de 2 a 5 anos – atividades e materiais.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

VYGOTSKY, Lev. *La imagination y el arte en la infancia.* México: Hispánicas, 1987.
_____. *Psicologia concreta do homem* [mimeo]*.*

ARTE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: PROMOVENDO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Santos Cordeiro

Resumo

A inclusão de crianças com deficiências na educação infantil é fundamental para promover um ambiente educacional equitativo e respeitador das diferenças individuais. Este estudo explora como as atividades artísticas podem transcender barreiras físicas e cognitivas, promovendo a interação social, a expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades sociais. Através de projetos colaborativos em música, dança, teatro e artes visuais, as crianças desenvolvem autoconfiança, autoestima e redes de apoio social. A arte não apenas apoia o desenvolvimento individual, mas também desafia estereótipos e promove uma cultura de respeito e inclusão. A análise de teorias educacionais e estudos empíricos demonstra a importância das práticas inclusivas que valorizam o potencial criativo de todas as crianças, contribuindo para um ambiente educacional mais justo e igualitário.

Palavras-chave: inclusão, educação infantil, atividades artísticas, desenvolvimento social, deficiências.

Introdução

A inclusão de crianças com deficiências na educação infantil é um imperativo educacional e social que desafia constantemente educadores, pais e sociedade como um todo. No contexto contemporâneo, a educação inclusiva não se limita apenas à presença física das crianças em ambientes educacionais regulares, mas abrange a criação de condições que garantam sua participação ativa, respeitando suas diferenças individuais e promovendo oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento.
Nesse cenário, as atividades artísticas emergem como uma poderosa

ferramenta pedagógica e terapêutica, capaz de transcender barreiras físicas e cognitivas ao promover a interação social, a expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades sociais. A arte proporciona um espaço seguro e inclusivo onde crianças com diferentes habilidades podem colaborar, aprender umas com as outras e explorar novas formas de expressão e comunicação. Ao participar de projetos artísticos como música, dança, teatro e artes visuais, crianças com deficiências não apenas desenvolvem suas habilidades técnicas e criativas, mas também fortalecem sua autoconfiança e autoestima. Essas atividades não se limitam à aquisição de competências específicas; elas oferecem oportunidades valiosas para construir redes de apoio social dentro e fora do ambiente escolar, como discutido ao longo deste estudo.
A importância da arte na educação inclusiva vai além do desenvolvimento individual das crianças. Ela desempenha um papel crucial na promoção de uma cultura de respeito, diversidade e inclusão, desafiando estereótipos e preconceitos e fomentando um ambiente educacional mais acolhedor para todos os alunos. Através de projetos colaborativos, as crianças aprendem não apenas a valorizar suas próprias habilidades, mas também a apreciar e respeitar as contribuições únicas de cada colega, promovendo uma convivência harmoniosa e solidária.

Portanto, esta pesquisa se propõe a explorar o impacto positivo das atividades artísticas na construção de redes de apoio social e no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com deficiências na educação infantil. Ao analisar teorias educacionais e estudos empíricos relevantes, buscamos fornecer uma base sólida para a implementação de práticas inclusivas que valorizem o potencial criativo e expressivo de todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais.
Dessa forma, ao longo deste estudo, examinaremos como projetos artísticos podem ser estrategicamente utilizados para promover não apenas o desenvolvimento pessoal das crianças com deficiências, mas também para fortalecer os laços sociais e criar ambientes educacionais mais justos e igualitários. A arte, assim, se apresenta não apenas como um meio de ensino, mas como um catalisador para a transformação social e educacional, capacitando crianças a se tornarem cidadãos conscientes e participativos em uma sociedade diversa e inclusiva.

Atividades artísticas para fomentar a cooperação entre crianças com e sem deficiências

Para abordar o tema das atividades artísticas que promovem a cooperação entre crianças com e sem deficiências, é fundamental compreender a importância do ambiente inclusivo na educação infantil. A arte, nesse contexto, desempenha um papel significativo ao proporcionar espaços onde crianças de diversas capacidades podem interagir de maneira colaborativa e enriquecedora. Segundo Vygotsky (1978), a interação social é crucial para o desenvolvimento infantil, pois através dela as crianças internalizam conhecimentos e constroem suas competências. Nesse sentido, atividades artísticas que envolvem cooperação podem servir como ferramentas poderosas para integrar crianças com diferentes habilidades. A arte não apenas permite a expressão individual, mas também incentiva a troca de experiências e o aprendizado mútuo entre os participantes (PIAGET, 1975).

A inclusão na educação artística não se limita apenas à presença física das crianças, mas envolve a criação de ambientes onde cada criança se sinta valorizada e capaz de contribuir para o grupo (FREIRE, 1996). Esses ambientes são essenciais para promover a cooperação, pois incentivam o respeito mútuo e a valorização das diferenças individuais, fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

De acordo com Winnicott (1975), a criatividade é intrínseca ao ser humano e é através dela que as crianças exploram o mundo e desenvolvem suas identidades. Ao participar de atividades artísticas colaborativas, crianças com e sem deficiências têm a oportunidade de compartilhar perspectivas únicas, enriquecendo o processo criativo e fortalecendo os laços interpessoais (BRASIL, 2008).

A importância das atividades artísticas na promoção da cooperação entre crianças com e sem deficiências é respaldada por estudos que destacam os benefícios do trabalho conjunto para o desenvolvimento social e emocional dos participantes (GARDNER, 1994). A arte proporciona um meio não verbal de comunicação que transcende barreiras físicas e linguísticas, permitindo que as crianças se concentrem no processo criativo e na colaboração mútua.

Além disso, atividades artísticas como a música, o teatro e as artes visuais são conhecidos por estimular a empatia e a compreensão entre indivíduos (DAVIES, 2013). Quando crianças com diferentes habilidades trabalham juntas em projetos artísticos, elas aprendem a valorizar as contribuições únicas de cada membro do grupo, fortalecendo a coesão social e a solidariedade. Portanto, investir em atividades artísticas que fomentem a cooperação entre crianças com e sem deficiências não apenas enriquece o processo educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática. É através da arte que as crianças aprendem a respeitar as diferenças, valorizar o trabalho em equipe e cultivar relações baseadas na colaboração e no respeito mútuo (UNESCO, 2006).

Impacto da arte na construção de redes de apoio social para crianças com necessidades especiais

Para compreender o impacto da arte na construção de redes de apoio social para crianças com necessidades especiais, é fundamental explorar como atividades artísticas podem facilitar a integração social e promover o desenvolvimento pessoal e emocional desses indivíduos. A arte não apenas oferece uma forma de expressão criativa, mas também cria oportunidades para interações significativas e inclusivas em contextos educacionais e comunitários. De acordo com Langer (1957), a arte é um meio pelo qual as pessoas podem explorar e comunicar suas emoções, pensamentos e experiências de uma maneira que vai além das palavras. Para crianças com necessidades especiais, essa forma de expressão pode ser especialmente poderosa, proporcionando um canal para expressar sentimentos complexos e construir conexões com os outros (ELLIOT, 2014).

Além disso, atividades artísticas como a dança, o teatro e as artes visuais podem servir como ferramentas terapêuticas, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades sociais, como a cooperação, a empatia e a comunicação não verbal (KAPLAN, 2000). Essas habilidades são fundamentais para a construção de redes de apoio social, pois facilitam interações positivas e significativas com colegas, professores e membros da comunidade. Segundo Gardner (1993), diferentes formas de arte engajam múltiplas

inteligências e permitem que as crianças explorem suas capacidades individuais de maneiras variadas. Isso é especialmente relevante para crianças com necessidades especiais, que podem encontrar na arte um espaço onde suas habilidades únicas são reconhecidas e valorizadas (BRASIL, 2008). A participação em atividades artísticas também pode fortalecer a autoestima e a autoconfiança das crianças com necessidades especiais, promovendo um senso de realização pessoal e pertencimento social (DAVIES, 2013). Quando essas crianças se envolvem em projetos artísticos colaborativos, elas não apenas desenvolvem suas habilidades criativas, mas também aprendem a trabalhar em equipe e a apreciar as contribuições individuais de cada membro do grupo (PIAGET, 1975).

A construção de redes de apoio social para crianças com necessidades especiais através da arte também beneficia toda a comunidade educacional e além. Ao promover a inclusão e a diversidade, as atividades artísticas ajudam a quebrar estereótipos e preconceitos, criando ambientes mais acolhedores e inclusivos para todos os alunos (FREIRE, 1996). Portanto, investir em programas e iniciativas que integrem a arte na educação de crianças com necessidades especiais não apenas enriquece suas vidas individualmente, mas também fortalece o tecido social ao construir redes de apoio sólidas e inclusivas que promovem o bem-estar e o desenvolvimento integral de todos os participantes (UNESCO, 2006).

Projetos artísticos como meio de desenvolver habilidades sociais em crianças com deficiências

Para explorar como projetos artísticos podem ser um meio eficaz para desenvolver habilidades sociais em crianças com deficiências, é crucial compreender o papel transformador da arte no contexto educacional inclusivo. A arte oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento pessoal e social, permitindo que crianças com diferentes capacidades interajam de maneira colaborativa e enriquecedora.

De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo libertador que capacita indivíduos a participar ativamente na sociedade. No caso de crianças com deficiências, projetos artísticos proporcionam um ambiente onde

elas podem explorar suas habilidades criativas e expressivas, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências sociais fundamentais, como a colaboração e o respeito mútuo (BRASIL, 2008).

A participação em atividades artísticas não apenas promove o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também fortalece a autoestima das crianças com deficiências, proporcionando um espaço seguro para que expressem suas emoções e ideias de maneira não verbal (GARDNER, 1993). Isso é especialmente importante em um contexto educacional inclusivo, onde a valorização da diversidade e a promoção da igualdade de oportunidades são princípios fundamentais (DAVIES, 2013).

Segundo Piaget (1975), a interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ao participar de projetos artísticos colaborativos, crianças com deficiências têm a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe, compartilhar responsabilidades e respeitar as habilidades individuais de cada membro do grupo (VYGOTSKY, 1978).

Além disso, atividades artísticas como música, teatro e artes visuais são conhecidas por estimular a criatividade e a imaginação, proporcionando às crianças com deficiências novas formas de se expressarem e se relacionarem com o mundo ao seu redor (ELLIOT, 2014). Essas experiências não apenas enriquecem o desenvolvimento pessoal das crianças, mas também contribuem para a construção de redes de apoio social dentro e fora do ambiente escolar.

A arte também desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e da diversidade, desafiando estereótipos e preconceitos e promovendo uma cultura de respeito e aceitação (UNESCO, 2006). Quando crianças com deficiências participam ativamente de projetos artísticos, elas não são apenas beneficiadas individualmente, mas também ajudam a sensibilizar toda a comunidade para as questões relacionadas à inclusão e à acessibilidade.

Portanto, investir em projetos artísticos como meio de desenvolver habilidades sociais em crianças com deficiências não apenas fortalece seu bem-estar emocional e psicológico, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de participar plenamente da vida social e cultural (WINNICOTT, 1971).

Considerações finais

Ao longo deste estudo, exploramos a relevância dos projetos artísticos na promoção da inclusão e no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com deficiências na educação infantil. A arte emergiu como um poderoso meio de facilitar a cooperação entre crianças com diferentes capacidades, proporcionando um ambiente onde a diversidade é não apenas tolerada, mas celebrada. A interação social mediada pela arte não só fortalece as habilidades de comunicação não verbal e colaboração, mas também promove um senso de pertencimento e autoestima entre os participantes. Através de atividades como música, teatro e artes visuais, as crianças não apenas expressam suas emoções de maneiras diversas, mas também aprendem a valorizar as contribuições individuais de cada membro do grupo. Esses projetos não se limitam à aquisição de habilidades técnicas; eles cultivam um ambiente onde as crianças podem explorar livremente suas identidades criativas e desenvolver competências essenciais para a vida em sociedade. A inclusão na educação artística não é apenas uma questão de acesso físico, mas envolve a criação de espaços emocionais e psicológicos onde todas as crianças se sintam respeitadas e capazes de contribuir. Como discutido por Freire (1996), a educação inclusiva deve capacitar os indivíduos a participarem plenamente na sociedade, e os projetos artísticos desempenham um papel fundamental nesse processo ao promover valores de respeito mútuo e valorização das diferenças.

Além disso, a importância da arte na construção de redes de apoio social para crianças com necessidades especiais não pode ser subestimada. As atividades artísticas oferecem um espaço terapêutico onde as crianças podem explorar suas emoções de maneira segura e desenvolver relações significativas com colegas e adultos (UNESCO, 2006). Através dessas experiências, não apenas os participantes diretos se beneficiam, mas toda a comunidade educacional e além dela, conforme destacado por Gardner (1993), que enfatiza o papel das diferentes formas de inteligência engajadas pela arte. É essencial, portanto, que os educadores e profissionais da área reconheçam o potencial transformador da arte na vida das crianças com deficiências. Investir em programas educacionais que integrem a arte de maneira inclusiva não apenas enriquece o desenvolvimento pessoal e social dessas crianças, mas

também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e empática. Ao promover a cooperação, o respeito à diversidade e o fortalecimento das redes de apoio social, os projetos artísticos não apenas educam, mas também inspiram mudanças positivas e duradouras no ambiente educacional e na sociedade como um todo.

Referências

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

DAVIES, D. Art as empowerment: the role of art in empowering children and young people with special educational needs and disabilities. London: Routledge, 2013.

ELLIOT, D. Music matters: a new philosophy of music education. Oxford: Oxford University Press, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1993.

KAPLAN, F. Art, science, and imagination. London: Studio Vista, 2000.

LANGER, S. K. Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1957.

PIAGET, J. A Equilibração das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 2006.

VYGOTSKY, L. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WINNICOTT, D. Playing and Reality. London: Tavistock Publications, 1971.

AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOSCOM SINDROME DE WILLIAMS

Juliana Marra Mazuchi Marson

RESUMO

A escassa oferta de estudos com jovens com Síndrome de Williams nos levoua buscar entender aprofundadamente quais as dificuldades enfrentadas por esses alunos na aquisição das primeiras letras. BINS (2013 p. 37) afirma que, ao realizar a coleta de dados e buscar literatura sobre o tema, percebe que poucos são os teóricos que se ocupam da questão, e isto, reflete um pouco o “lugar” que estas pessoas ocupam na sociedade.

Palavras-chave: Síndrome de Willians; criança; educação.

1. INTRODUÇÃO:

No ano de 2007, aos 04 meses de idade minha filha foi diagnosticada com Síndrome de Williams, mesmo tendo cursado psicologia e participado de palestras sobre intervenção a pessoas com deficiência, nunca havia ouvido sobre a Síndrome de Williams.

A Síndrome de Williams é uma rara desordem genética frequentemente não diagnosticada. Não é transmitida geneticamente. Não tem causas ambientais, médicas ou influência de fatores psicossociais. Tem impacto sobre diversas áreas do desenvolvimento, incluindo a cognitiva, comportamental e motora. Estimasse que 1 em cada 20.000 crianças nasçam com a Síndrome de Williams. Sintomas como, problemas cardiovasculares, atraso mental moderado, dificuldade para ler, escrevere efetuar operações matemáticas. Alguns possuem extraordinário talento musical com alta noção de ritmo. Afeta tanto homens como mulheres. Podem ocorrer em qualquer lugar do mundo e em qualquer grupo étnico. Geralmente apresentam uma face

característica (descrita como a de um duende): nariz pequeno e empinado, cabelo encaracolado, lábios cheio, dentes pequenos, sorriso frequente. (ABSW, 2013)

Pretendemos assim, traçar um perfil das dificuldades durante o período de alfabetização (ensino fundamental), ressalvando as facilidades e dificuldades encontradas no processo de alfabetização, além de salientar a importância da pesquisa para compreendermos o que é a Síndrome de Williams, que é uma desordem genética rara, e por isso pouco conhecida.

> Segundo a Constituição Federal de 1988; Art. 205, a educação é um 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; I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (MEC, 2013).

Atualmente minha filha está com 07 anos e cursa pela 2ª vez a primeira série do ensino fundamental. Seu aprendizado é lento, mas sua forma de expressar-se e sua extrema simpatia e dificuldade em diferenciar o familiar do estranho, me faz refletir quais são suas reais dificuldades durante o período da alfabetização? A professora está preparada para lidar com suas limitações e habilidades, já que se trata de uma síndrome rara e pouco divulgada?

Entre essas e outras questões juntei-me com minha amiga e companheira de curso de pedagogia que por muitas vezes ouviu minhas inquietações de como poderia ajudar minha filha a se desenvolver e assim, pensar nas dificuldades enfrentadas em chão de sala de aula na alfabetização de alunos com Síndrome de Williams e quais as estratégias utilizadas pelos pais no auxílio educacional para com essas crianças.

Atualmente deve-se pensar nas condições a que esses educandos foram expostos nos processos de aprendizagens formais, além das especificidades decada individuo com deficiência intelectual.

Os indivíduos com a Síndrome de Williams são extremamente simpáticos e dentre suas características estão a face peculiar que alguns autores denominam de face de elfo ou fada. A fala fluente é outra característica

marcante da síndrome, que por vezes esconde o déficit cognitivo.

Para esta pesquisa os dados obtidos por entrevistas de cunho qualitativo, não-estruturada, que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado. Buscando descrever qual a realidade desses alunos com Síndrome de Williams residente da cidade de São Paulo, qual a compreensão dos familiares referente a esta síndrome e as estratégias de alfabetização. Os participantes foram convidados a partir de contatos com a Associação Brasileira da Síndrome de Williams, situada na cidade de São Paulo –SP.

Para alunos com deficiência intelectual a sala de aula necessita se consolidar,então, como espaço para a integração e progresso das diversas habilidades humanas. Deve-se considerar as necessidades básicas destes estudantes, para seuaperfeiçoamento como ser humano integral.

Através das entrevistas podemos contatar que os três alunos pesquisados estudam em escolas regulares, afirmando a concepção de educação inclusiva, mas apesar de estarem matriculados nessas escolas não há garantia dos direitos desses alunos. O relato das mães desses jovens alunos com Síndrome de Williams denuncia a falta de preparo dos profissionais da educação.

A inclusão se faz presente a cada dia e com ela o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos e para que isso se torne realidade em nossas salas de aula, precisamos conhecer as dificuldades de aprendizagem de cada aluno em especial, promovendo a convivência construtiva dos alunos e a aprendizagem. Porém para tanto precisamos ter docentes preparados, repensar aspectos didáticose na avaliação.

Tema:

As dificuldades no processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Williams.

Este trabalho tem como tema as dificuldades no processo de alfabetização dealunos com síndrome de Williams moradores da cidade de

São Paulo que não foram alfabetizados na idade certa, conforme o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, (MEC), o olhar dos familiares sobre esse processo.

Problema:

Os processos inclusivos nas escolas brasileiras não conseguem atender a demanda das dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais, as tentativas não são suficientes para garantir a aprendizagem básica fundamental paraformar cidadãos éticos, morais e com os saberes mínimos para inserir no mundo do trabalho.

Atualmente, a inclusão do aluno com deficiência intelectual em escola regular é regulamentada por lei, mas na prática não ocorre esta integração. A criança é simplesmente colocada em sala, sem receber o mínimo de apoio específico. São vários os fatores que contribuem para esse cenário. Professores sem formação adequada, grande número de alunos em sala, falta de participação de outros especialistas (médicos, fonoaudiólogos), precariedade no material de apoio.

Hipótese:

Infelizmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual (DI), estes são considerados como problemas que chegam. Os professores focam no déficit, nafalta, na impossibilidade. De modo infeliz os problemas a cerca da alfabetização de pessoas com DI não param na falta de preparo dos professores ou na impossibilidade de acesso a recursos do governo. Estes fatores acarretam analfabetismo e baixa escolaridade de pessoas com deficiência intelectual.

Os professores devem se colocar no lugar do outro e fazer com que todos os alunos e funcionários da escola façam o mesmo, e isso não se aprende na faculdade, é necessária compaixão, amor ao próximo. Mais do que uma garantia dosdireitos de simplesmente integrá-los a escola, os alunos

incluídos merecem respeito e admiração.

Objetivo:

O objetivo deste trabalho é traçar um perfil das dificuldades durante o período de alfabetização (ensino fundamental), ressalvando as facilidades e dificuldades encontradas no processo de alfabetização, além de salientar a importância da pesquisa para compreendermos o que é a Síndrome de Williams, que é uma desordem genética rara, e por isso pouco conhecida.

A pesquisa pretende demonstrar as dificuldades enfrentadas pelos alunoscom Síndrome de Williams durante o processo de alfabetização, seja em escola especial ou regular e quais as estratégias e desafios encontrados pelos professores frente à alfabetização dos alunos com Síndrome de Williams, se continuam osestudos ou se evadiram e as expectativas familiares.

O principal questionamento abordará as dificuldades e sentimentos em relação com a aprendizagem do ler e escrever.

Justificativa:

Esta pesquisa visa à importância da escola e dos educadores de compreenderem as necessidades e dificuldades dos seus alunos com necessidades educativas especiais como no caso da Síndrome de Williams e dar voz aos familiares dos sujeitos da aprendizagem.

Metodologia:

Para esta pesquisa os dados foram obtidos por entrevistas de cunho qualitativo, não-estruturada, que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado, na qual busca descrever qual a realidade desses alunos com Síndrome de Williams.

Para a seleção dos participantes foram usados dois critérios: 1) ser mãe de individuo com Síndrome de Williams que frequenta ou frequentou uma sala

de aula do ensino regular, fundamental, ciclo I ou escola especial e 2) dispor-se a participar da pesquisa. Participaram da pesquisa três mães, sendo que os filhos frequentam escolas regulares e dois em escola pública e um em escola particular, pretendendo assim, buscar qual a compreensão dos familiares referente a esta síndrome e as estratégias de alfabetização.

Foram realizadas três entrevistas não-estruturadas, que ocorreram de forma simultânea com as mães, todas foram gravadas, redigidas na integra e estão em anexo no final deste trabalho.

Entrei em contato com a Associação Brasileira de Síndrome de Williams por telefone para pedir autorização e marcar um horário para realização da entrevista. O processo ocorreu no centro de pesquisas de psicologia da Universidade Mackenzie onde os adolescentes participavam de uma pesquisa relacionada ao estresse. Os três adolescentes, todos meninos, com idades entre 12 e 15 anos, com diagnóstico da Síndrome de Williams confirmado por FISH (Fluorescence In Situ Hibridisation).

Entrei em contato com as mães por telefone e por e-mail explicando sobre o trabalho, os objetivos e como seria a entrevista. Depois de redigir as três entrevistas,alguns trechos importantes foram selecionados para análise e discussão dos dados. Nas entrevistas os nomes das mães, citado algumas vezes, será representado pela por mãe 1, mãe 2 e mãe 3. O nome dos adolescentes, também citados na entrevista, serão representados com a primeira letra do nome.

A alfabetização, para Soares (1990 apud SHIMAZAKI, 2005), propicia condições para que criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, fazendoo uso das suas funções na sociedade e, assim como Freire, a autora defende a escrita como instrumento na luta pela cidadania.

Revisão da literatura:

O analfabetismo no Brasil é tratado por muitos especialistas como números e taxas, esquecendo-se que por trás dessas cifras existem pessoas que, por muito tempo padecem com a discriminação e o preconceito. Além de enfrentar as dificuldades em ter um trabalho qualificado, autonomia de

escolhas, criticidade e até mesmo de mobilidade.

Há uma escassez de pesquisas e livros sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Williams. BINS (2013 p. 37) afirma que, ao realizar a coleta de dados e buscar literatura sobre o tema, percebe que poucos são os teóricos que se ocupam da questão, e isto, reflete um pouco o “lugar” que estas pessoas ocupam na sociedade.

Atualmente deve-se pensar nas condições a que esses educandos foram expostos nos processos de aprendizagens formais, além das especificidades decada individuo com deficiência intelectual.

A escassa oferta de estudos com jovens com Síndrome de Williams nos levoua buscar entender aprofundadamente quais as dificuldades enfrentadas por esses alunos na aquisição das primeiras letras.

2. CONVERSA COM AS MÃES:

Para esta pesquisa foram entrevistadas três mães de jovens entre doze e quinze anos com diagnóstico de Síndrome de Williams. A entrevista ocorreu no centro de pesquisas do departamento de psicologia da Universidade Mackenzie, onde os jovens participavam de um estudo relacionado ao estresse e a Síndrome deWilliams.

A entrevista de cunho qualitativo, não-estruturada, que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado.

Os jovens são estudantes de escolas regulares e o critério para seleção desses foi à disponibilidade das mães em conversar e relatar as experiências durante o processo de alfabetização de seus filhos com Síndrome de Williams.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação digital e transcritas (em anexo). Os dados que foram coletados buscam ajudar no questionamento das dificuldades enfrentadas em chão de sala de aula e quais as estratégias utilizadas pelos pais para auxiliar no processo de alfabetização.

3. ANÁLISE DOS DADOS: O OLHAR DAS MÃES DE ALUNOS COM SÍNDROMEDE WILLIAMS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:

3.1. Estratégias de professores e mães frente à alfabetização:

Como em qualquer pessoa temos tempos e formas de aprendizagem diferentes, não se pode esperar o mesmo de todos os deficientes intelectuais, pois sua história de vida e estímulos que recebeu resulta em um ser único com possibilidades e limitações próprias.

> A deficiência ainda é pensada e representada como total restrição e falta de capacidade, que determinam de maneira ampla a forma das pessoas estarem no mundo. A estruturação da pessoa com deficiência intelectual está permeada de negativismo, da concepção de doença incurável, bem como de incapacidade para aprender, trabalhar, namorar e conviver socialmente. (BINS, 2013 p.40)

A Mãe 2 relata:

> Agora ele foi, ano passado, para o ensino fundamental II, “teve” várias matérias, ele ficou perdido, porque a professora de português dá atenção, o de geografia, mas de ciências já não. Aí é onde você tem que tá entrando devagarzinho na escola, conversando.

Durante as entrevistas podemos perceber que o auxílio dos pais é um processo indispensável para o avanço na escolarização desses alunos. “Eu ajudei com a *Caminho Suave*, eu comprei e aí ele aprendia na escola e eu reforçava em casa. É o método antigo que ele conseguiu porque o atual não adiantava, eles querem que ele aprende tudo de uma vez e ele não conseguia” (mãe 2). “Teve que começar com BABÁ, BEBÊ, aí foi...” (mãe 2). Conforme afirma Freire, Guimaraes (1982) Freire (1983 e 2000), Nicolau (1986) e Soares (2004) que criticam o processode alfabetização nas escolas, pois as suas práticas apresentam a linguagem de forma muito fragmentada, utilizando textos sem sentido, coerência ou coesão textual. Nesses casos, a escola certamente pouco contribui para o desenvolvimento dessa prática. (SHIMAZAKI, 2005 p. 38)

Quando questionada sobre as palavras que o filho já escreve, a mãe 1 narra: Tem que ser pequenininha. Porque agora que ele tá começando...ele escreve assim se soletrar escreve qualquer coisa, soletrando eleescreve qualquer coisa, agora se você falar uma palavra rápidaassim aí ele fica meio (faz gesto com a cabeça balançando de umlado para o outro), põe duas letras, depois põe mais alguma coisa.

Para Vygotsky, não há diferença entre o aprendizado da pessoa com déficitmental, são os mesmos processos de aquisição do sistema alfabético.

> Na realidade, mais correspondem a uma redução das capacidades, resultando num aprendizado e num desenvolvimento mais lento. Esse é o ponto essencial! Isto é, o sujeito com deficiência mental, não memoriza ou raciocina de forma atípica, o faz sim, com maior lentidão, na dependência de uma intervenção mais sistemática, de um período de tempo mais longo, e de repetições funcionais envolvendo o mesmo conteúdo. (CARVALHO, 2004 p.86)

A mãe 2 confirma a teoria de Vygotsky, “uma coisa que eu pensei que ele nunca fosse aprender. Ver a hora no relógio de ponteiro! Ele fica, é a tabuada do cinco, daí ele ia, cinco, dez, quinze”.

As maiores dificuldades durante o processo de alfabetização seria o déficit deatenção desses alunos, conforme relatam as mães:

“Agora ele fica quietinho na sala, mas quando ele era mais novo, quando começou ele não ficava, então todo mundo conhecia ele na escola, ele saia de sala em sala, era pouco tempo que ficava pra fazer uma coisa”. (Mãe 1)

“Ela (professora) colocou ele no canto, até que o lugarzinho ficou bom. Sóque era assim, virou as costas ele se distraia com a mochila dele, cortando as etiquetinhas que tinha”. (Mãe 3)

Os sinais do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) também são comuns em crianças com SWB (PASCUAL-CASTROVIEJO et al., 2004apud MARTIN, 2011 p. 18).

A mãe 3 confirma, “F. distraia a sala. Os alunos chegavam em casa reclamando que distraia que ele ficava lá na frente e os alunos não faziam a lição, ficavam só olhando pra ele”.

Concomitante ao déficit de atenção, as pessoas com SW são excessivamente sociáveis, apresentam uma personalidade cativante, são extremamente cortes e educados, geralmente não sentem medo de pessoas estranhas, são pouco seletivasno relacionamento interpessoal, inclusive com pessoas estranhas ao convívio familiar e social rotineiro. (MARTENS; WILSON; REUTENS, 2008 apud MARTIN, 2011 p. 18)

A mãe 1 descreve as dificuldades da professora,

> Ele ficava aquele pouco tempo e elas (professoras) tinham que conseguir fazer alguma coisa com ele. Aí depois ele queria ficar de sala em sala, dava oi, bom dia todo mundo, era daquele jeito, todo mundo da escola, cozinheiro, da secretaria, todos conhecem ele.

No caso das crianças com SW com indicadores de TDHA, além das manifestações comportamentais típicas do fenótipo comportamental da síndrome, sabe-se que há outros problemas de comportamento que estes exibem no contexto de sala de aula. Por exemplo, desatenção, dificuldades para finalizar tarefas ou se concentrar na realização das atividades, elevadas taxas de respostas controladas por estímulos alheios às tarefas escolares, dificuldade para seguir instruções e cumprir regras, agitação motora e impulsividade, dentre outros (MERVIS; JOHN, 2010 apud LIMA, 2012)

3.2. Inclusão e a Síndrome de Williams:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs consistem num documento de apoio pedagógico aos professores, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, incluindo as “Adaptações Curriculares Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL, 1998). O material preconiza que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos”.

Os três alunos da pesquisa estudam em escolas regulares, afirmando a concepção de educação inclusiva, mas apesar de estarem matriculados

nessas escolas não há garantia dos direitos desses alunos. O relato das mães desses jovens alunos com Síndrome de Williams denuncia a falta de preparo dos profissionais da educação.

> Ele só não sabe “lê”. Ele não sabe lê. E escrever só com letra de forma, aquela de mão não consegue, não sabe. Então ele conhece todas as letras, as cores, números, mas não sabe escrever com aquela letra. Forçaram ele, mas não adianta. Na reunião eu falo, deixa pra lá, se ele aprender o que ele tá aprendendo, pra mim já tá ótimo. (Mãe 1)

“Para a inserção desse aluno é necessário que haja mudanças tornando a escola um espaço “real” para todos e que esta “dê conta dessas especificidades” (BRASIL, 1998, p. 31)

> Eles trabalhavam normal como todo mundo. No primeiro ano foi normal como todas as crianças. Começou uma forma diferencia no terceiro ano mais ou menos, porque perceberam que ele precisava de ajuda. Mas no início foi normal, as criançadas ali também “tava” aprendendo. Aí depois ele começou a precisar de ajuda ai foi uma pessoa pra ajudar ele. (Mãe 1)

Conforme afirma Katiuscha Bins (2013 p. 41), o que acentua sua dependênciae prejudica de maneira mais pontual seu desenvolvimento e suas aprendizagens é que a pessoa com deficiência intelectual não consegue frequentar vários espaços sociais, porque não lhe é possibilitada ou incentivada esta convivência, e não devidoa sua incapacidade de permanecer nestes espaços.

A mãe 2 relatou a forma como o médico descreve o futuro de seu filho, mostrando total desconhecimento, falta de preparo e preconceito frente a deficiência intelectual.

> O médico falou assim pra mim: ele vai ser o burro dos alunos, motivode chacota, nossa ele acabou comigo. Eu parei no meio da calçada e fiquei chorando. Depois que você vê os outros, falando de música, então, passa a fase. (Mãe 2)

As relações entre o ser e o advir da pessoa com deficiência intelectual passa necessariamente pelo que a sociedade impõe e que geralmente tende a determinar que elas não precisam e não conseguem aprender e se desenvolver (pois são “eternas crianças”), mas que principalmente não estabelecem relações sociais, educacionais e afetivas saudáveis. Ainda se busca o parecer clínico para determinar até que nível social e cognitivo o sujeito com deficiência intelectual pode chegar. (BINS, 2013 p. 46)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão se faz de maneira integral e deve ser pensada sob os aspectos bio-psico-social, conforme a mãe 3 descreve que não permite mais que seu filhofique retido na série que frequenta para não se diferenciar da idade cronológica das outras crianças da sala de aula.

> O primeiro ano ele fez duas vezes, sempre em escolinha particular. O infantil também duas vezes. Nesta outra escola teve que fazer de novo o primeiro ano. Quando era pequenininho era mais fácil, agora não tem como deixar repetir. No quinto ano a professora queria que ele fizesse de novo, eu falei não.

Segundo Oliveira (2004, p. 214 apud BINS, 2013) afirma que:

> [...] maturação biológica, essencial para o processo de desenvolvimento, não representa a totalidade do desenvolvimento:as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, [...] isto é, às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito.

A identidade de todo ser humano se constitui pela forma como ele é visto e estimulado por seus pares. Arendt (2010, p. 36 apud BINS, 2013) afirma que “*A mundanidade das coisas vivas significa que não há sujeito que não seja também objeto e que não apareça como tal para alguém que garanta sua realidade objetiva”.* Portanto, é preciso o olhar do outro para constituir-se como

pessoa. Então, perceber o sujeito com deficiência intelectual como alguém que pode desenvolver-se como adulto e que aprende até o momento da sua morte, se torna determinante para naturalizar sua deficiência. Parafraseando Arendt, afirma que é preciso compreenderque o deficiente intelectual não apenas *está* no mundo, e sim que *é* do mundo. (BINS, 2013)

A cultura na qual está imerso interfere no olhar do professor sobre o aluno com deficiência intelectual, que muitas vezes chega à escola com um comportamento bem diferenciado daquele que se espera de um adulto.

> O adulto com deficiência intelectual é infantilizado, seus sentimentos e desejos são ignorados, desrespeitados ou considerados patológicos. Esse sujeito precisa ser considerado como adulto. É preciso considerá-lo como adulto com todas as suas particularidades.A partir do momento em que os considerarmos adultos, as expectativas familiares e sociais serão modificadas. (BINS, 2013 p. 105)

5. REFERÊNCIAS:

ABSW **Características da Síndrome de Williams.** São Paulo: Associação Brasileirada Síndrome de Williams, 2000. Disponível em: <http://www.swbrasil.org.br/geral/caracteristicas>. Acesso em: 01 de out. de2013.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem.** – Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação,Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2013.

BRAGA, A. C. **Perfil neuropsicológico e comportamental, indicadores de desenvolvimento e funcionamento adaptativo de crianças com síndrome de Williams em idade pré-escolar**. Dissertação de

Mestrado, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

CARVALHO, Lorena Resende. **O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva** – relato de uma experiência. Tese (Mestrado) Pontifica Universidade Católica de Goiás, 2004. Biblioteca Central da UCG.

DOS SANTOS AMARAL, Vera Alice Alcantara et al. **Estresse em crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren em idade escolar**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, n. 1, p. 105-112, 2013.

LIMA, Solange Freitas Branco de; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SEGIN, Miriam e CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. **Recomendações psicopedagógicas para o trabalho da equipe educacional com escolares com síndrome de Williams.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2012, vol.29, n.88, pp. 74-76. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S01038486201200010 0010&script= sci_arttext#back> Acesso em: 15 mai 2015.

MARTIN, Maria Aparecida Fernandes. **Grupo de suporte familiar e treino de práticas parentais e habilidades sociais para pais de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams**; Dissertação de Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie , São Paulo, 2011.

NUNES, Michele Moreira. **Avaliação do funcionamento cognitivo de pacientes com Síndrome de Williams-Beuren.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo Programa de Pediatria. São Paulo, 2010.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**; Tese de Doutorado, FEUSP. São Paulo, 2005.

Documentos consultados:

BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

MEC. **Constituição Federal de 1988 – Educação Especial**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=127 16&Itemid=863> Acesso em 27/abr/2013.

ANEXO

Transcrição

Entrevista 1

Mãe 1 - Como está sendo dentro da escola... como que as crianças estão tratando ele também, né?, no caso do meu menino sempre trataram bem, os professores na escola eu sempre tive presente, eles “permite” que vai no começo e fique lá presente, e assim ele tá indo, agora já não vou mais mesmo, de início eu ia com ele.

E: Quando ele começou no primeiro ano, era escola regular

pública?Mãe 1 - Sim, sempre regular...

E: E você podia entrar?

Mãe 1 - Normal, entrava conversava um tempo, depois eu saia, deixava ele lá. Foi

sempre assim.

E: Tinha um trabalho diferenciado com ele?

Mãe 1 - Eles trabalhavam normal como todo mundo. No primeiro ano foi normal como todas as crianças. Começou uma forma diferencia no terceiro ano mais ou menos, porque perceberam que ele precisava de ajuda. Mas no início foi normal, as criançadas ali também “tava” aprendendo. Aí depois ele começou a precisar de ajuda aí foi uma pessoa pra ajudar ele.

E: Colocaram uma auxiliar

na sala?Mãe 1 - Isso.

E: Ficava com ele?

Mãe 1 - Isso. Na prefeitura tem...

E: Prefeitura de São Paulo. Onde você mora:

Mãe 1 - No Jaraguá.

E: Com quantos anos ele

está agora?Mãe 1 - Ele tá

com 12.

E: Ele lê e escreve?

Mãe 1 - Ele só não sabe “lê”. Ele não sabe lê. E escrever só com letra de forma, aquela de mão não consegue, não sabe. Então ele conhece todas as letras, as cores, números, mas não sabe escrever com aquela letra. Forçaram ele, mas não adianta. Na reunião eu falo, deixa pra lá, se ele aprender o que ele tá aprendendo, pra mim já tá ótimo.

E: O S. escreve palavras simples, por exemplo, pipoca, bala?

Mãe 1 - Tem que ser pequenininha. Porque agora que ele tá começando... ele escreve assim se soletrar escreve qualquer coisa, soletrando ele escreve qualquer coisa, agora se você falar uma palavra rápida assim aí ele fica meio (faz gesto com a cabeça balançando deum lado para o outro), põe duas letras, depois põe mais alguma coisa.

E:

Enten

di.

Mãe 1

-

(risos)

E: E ele está na mesma escola, desde pequeno?

Mãe 1 - Ele tá desde o primeiro ano na mesma escola. Que ele fez EMEI também, né? Daído primeiro ano até agora na mesma escola.

E: Aposto que é o mais conhecido da escola

(risos)?Mãe 1 - Pior que é... (risos)

Mãe 1 - Agora ele fica quietinho na sala, mas quando ele era mais novo, quando começou ele não ficava, então todo mundo conhecia ele na escola, ele saia de sala em sala, era pouco tempo que ficava pra fazer uma coisa. As professoras falavam: mãe, a gente não consegue segurar ele. Eu falei: É o jeito dele. Então ele ficava aquele pouco tempo e elas tinham que conseguir fazer alguma coisa com ele. Aí depois ele queria ficar de sala em sala,dava oi, bom dia todo mundo, era daquele jeito, todo mundo da escola, cozinheiro, da secretaria, todos conhecem ele.

E: Qual foi o critério de escolha da escola?

Mãe 1 - Eu não tenho condições de pagar, e a do estado não tenho próximo de casa, a da prefeitura era a mais próxima de casa, e outra que ele já veio de uma EMEI e a professora dele que deu aula na EMEI que ficou com ele três anos ela me aconselhou a por ele nessa escola que é a melhor da região. Ela falou: R. coloca ele nessa escola porque é a melhor daregião. Inclusive ela deu aula pra ele na EMEI e mais quatro anos nessa escola. Ela mesmo dando aula pra ele. Lá eles têm uma sala que chama “sala de apoio”, né? Fala SAAI, então ela dava aula pra ele. Agora que ela saiu, então tem outra no lugar, mas ele continua lá.

E: Ele estuda normal de tarde e de manhã tem...

Mãe 1 - Ele estuda no horário normal de tarde e o SAAI de manhã.

E: Quantas vezes por

semana? Mãe 1 - Três

vezes por semana.E:

Que bom!

Mãe 1 - Entrevista interrompida.

Entrevista 2

Mãe 2 - Eu ajudei com a “Caminho suave”, eu comprei e aí ele aprendia na escola e eu reforçava em casa. É o método antigo que ele conseguiu porque o atual não adiantava, eles querem que ele aprende tudo de uma vez e ele não conseguia. Teve que começar com BABÁ, BEBÊ, aí foi...

Agora

matemática é

fogo. E: Mais

complicado, né?

Mãe 2 - Até que vai bem. Ah! Uma coisa que eu pensei que ele nunca fosse aprender, ver a hora no relógio de ponteiro, ele fica, é a tabuada do cinco, daí ele ia, cinco, dez, quinze. Agora vai bem.

E: E sempre em escola

regular?Mãe 2 -

Sempre.

E: Pública?

Mãe 2 - Pública. Eu moro em Osasco. A Prefeitura de Osasco é bem

melhor.E: E hoje?

Mãe 2 - Agora ele foi, ano passado, para o ensino fundamental II, “teve” várias matérias, ele ficou perdido, porque a professora de português dá atenção, o de geografia, mas de ciências á não. Aí é onde você tem que tá entrando devagarzinho na escola, conversando, puxando o saco de professor, agradando.

A professora dele de quito ano, ele ficou dois anos com a mesma, era uma senhora quetodo mundo tinha medo dela, foi a melhor professora que ele teve.

E: Tinha professora auxiliar ou ela ficava sozinha?

Mãe 2 - Sozinha na sala. Depois que todos os alunos saiam, “quinze pra meio-dia”, agora eu pego você. Aí ela falava assim: mãe, não dá pra ele sair no horário. Eu ficava sentada láfora esperando ela passar a lição, conversar com ele. Não “tava” maduro pra isso. Ele reprovou duas. Quanto puder segurar é bom, melhor pra ele. Eu falei: não quero que ele passe. E consegui deixar com ela. Todo esse período, ele ficou lá seis anos, teve três professoras. Do primeiro ao terceiro uma, a Joice, e nos dois últimos a mesma.

E: Compromisso com o ensino, né?

Mãe 2 - A minha vida até o quinto ano era só ficar na escola. Assim, eu “ia” deixava ele, “ia” pra casa. Ele fazia judo. Eu trazia o uniforme dele e ficava até cinco horas da tarde, então todo mundo da escola já me conhecia. Não tinha horário, eu ficava lá...

E: Você só tem ele ou tem outros filhos?

Mãe 2 - Tenho mais dois, mais velhos. Quando chegou lá “pros” dez, onze anos vai... engrena.

E: A principal preocupação das mães é a alfabetização, não é?

Mãe 2 - É. Saber ler as coisas. Eu quero trocar o RG dele. Então “você” vai escrever letra cursiva, eu não quero mais *não alfabetizado*, ele escreve direitinho, eu viro pra lavar a louça,quando eu olho já (ruído e gesto com as mãos).

Ele fala algumas palavrinhas em inglês

também.E: Usa óculos?

Mãe 2 - Usou um tempão, depois vai crescendo melhora.

Eu descobri que ele tinha Williams com oito anos. Até então eu

sofri muito.E: E na escola?

Mãe 2 - Normal. “Ia” pra escola normal. Esse de vermelho é o meu (aponta para o filho que senta em roda com outros meninos). Depois que eu soube chorei tanto na minha vida. Todo mundo falava que ele tinha isso, tinha aquilo. Levei ele um dia no

médico do pronto-socorro, ele perguntou se ele tinha Williams eu falei não. Ele fez uma carta, mandou pra genética. Lá na genética deu Williams. Eu falei o que é isso? Ele falou dá uma olhada aqui atrás. Eu entrei no site da associação.

A gente chora porque, são duas coisas. Uma é saber o que ele tem e depois o que ele vai ser.

O médico falou assim pra mim: ele vai ser o burro dos alunos, motivo de chacota, nossa ele acabou comigo. Eu parei no meio da calçada e fiquei chorando. Depois que você vê os outros, falando de música, então, passa a fase.

E: E a adaptação?

Mãe 2 - Ele nunca teve problema com adaptação. O que dificulta agora é que eu tenho que “tá” ensinando em casa. Ele não consegue acompanhar, ele sabe ler e escrever, mas geografia.

E: Conhecimento mais específico, né?

Mãe 2 - Agora eu passo uns probleminhas, uma redação. Ele vai fazendo. Se forçar não vai,é no tempo deles. Não é a idade, é a maturidade da mente. Com rapaz de treze, quatorze, amente dele não acompanha.

Entrevista 3

E: Como foi a trajetória escolar do F?

Mãe 3 - O primeiro ano ele fez duas vezes, sempre em escolinha particular. O infantil também duas vezes. Ele saiu de uma escola e foi pra uma outra pequenininha quando a gente descobriu a síndrome, ele fez lá o primeiro ano. Daí não tinha mais tive que tirar ele dessa escola. Nesta outra escola teve que fazer de novo o primeiro ano. Quando era pequenininho era mais fácil, agora não tem como deixar repetir. No quinto ano a professora queria que ele fizesse de novo, eu falei não.

Tem as recomendações da psicopedagoga. Mas a sala não deixou que ele sentasse na frente da professora.

E: Por quê?

Mãe 3 - Distraia a sala. Os alunos chegavam em casa reclamando que distraia que ele ficava lá na frente e os alunos não faziam a lição, ficavam só olhando pra ele.

E: Ela dava atividade diferenciada?

Mãe 3 - Ela colocou ele no canto, até que o lugarzinho ficou bom. Só que era assim, virou ascostas ele se distraia com a mochila dele, cortando as etiquetinhas que tinha.

O trabalho da professora era bom porque ela dava atenção pra ele. Tem professor que não dá. Tá aqui a canetinha, o papel, vai lá.

E: E é o que se vê muito, né?

Mãe 3 - Uma outra menina com Williams, a G. era assim.

Todas as professoras davam (atenção) do primeiro ao quinto. Depois no sexto deu uma complicadinha, muitos professores.

E: Quando ele começou a ler?

Mãe 3 - Eu acho, que em 2010, 2011. Porque nós fomos buscar meu cunhado no aeroporto ele começou a ler as placas na rua, nós começamos a brincar: Ah é! Tá escondendo que sabe ler... (risos)

E: Escreveu primeiro?

Mãe 3 - É. B com A é BA, L com A é LA. Então agora lê. Daí ele repete, B com A é BA, mas isso a gente já sabe, lê.

E: E como foi que ele saiu dessa fase?

Mãe 3 - Eu acho que a gente foi falando, tá a gente já entendeu agora vai lendo, lê. De tantonós repetirmos.

Lá na escola dele é assim, tem inclusão, tem uma professora que ajudava ele até o quinto ano, mas não fazia nenhuma coisa à parte na escola, lição da professora mesmo, a gente ajudava em casa mesmo. Na escola era só isso. Agora no sexto ano (hoje está no sétimo), nem tem tanta lição de caderno, é mais lição de apostila. Tem muito trabalho e ele quer entregar, mas quem acaba fazendo somos nós (risos).

Pesquisamos na internet, às vezes eu copio vou marcando, dou pra ele copiar no almaço. Ele entrega o trabalho. Esse ano “tô” deixando mais por conta dele, porque se ele não forvai repetir, então tem que se virar com as coisas dele, né?

Vira e mexe perde alguma coisa, estojo ou o potinho de lanche, eu não mando mais potinho de lanche agora eu ponho num saquinho de guardar fruta. Ele não gosta de lancheira que é coisa de criança, então tem que ser aquele saquinho. Uma vez mandei numa sacola de mercado pra ver se tinha vergonha, mas nada (risos). Agora ponho na mochila o *Todinho* ea bolacha na hora do intervalo joga fora. Não perde nada.

Perdeu o estojo, então pega sua mesada e compra

outro.E: Gosta da escola?

Mãe 3 - Ele estuda de manhã, então quando falta é uma felicidade. Mas quando é oito epouco acorda e vai pro vídeo game. Acordar cedo...

Ele gosta da escola, tem amigos, faz futsal. Acaba a aula dele, almoça na cantina, joga ofutsal, acaba sobe pra me esperar.

E: Escola

pequena?

Mãe 3 -

Não muito.

E: Vai até o ensino médio?

Mãe 3 - Vai. Conhece todo mundo. Tinha um sobrinho que estudava lá, então ele conheceuos amigos, conhece muita gente na escola. Do prédio.

E: Durante o período de alfabetização teve um acompanhamento profissional?

Mãe 3 - Teve psicopedagoga. No início ele batia muito nas crianças. Não fazia lição

e não deixava ninguém fazer. A escola pediu pra levar num acompanhamento. Fez psicopedagogauns três, quatro anos, e depois fono.

Com uns dez anos começou, tudo é chato, tudo arrumava defeito. Hoje não levo em maisnada, só escola.

E: Ele não apresenta problema de fala?

Mãe 3 - Não, só quando era pequeno. Ele fez bastante tempo, mas chega uma idade quecansa.

Tinha um projeto lá no bairro, do hospital Sírio Libanês, pra fazer futsal, só que colocavam ele pra fazer fono com uma senhorinha que tadinha fazia as coisas escritas pra ele. Tem uma avaliação pra fazer. Quando era na frente de casa ele ia, depois que mudou e tinha quesubir uma ladeira, uma preguiça, não ia.

Chega da escola, falo pronto, se tranca no quarto e fica no mundo dele, pega bolacha,refrigerante e vai pro quarto.

E: Come bem?

Mãe 3 - Come bem comida. De tudo. Gosta de japonês, pede *yakissoba* sem legumes, ospipininhos, salmão grelhado.

E: E música, ele gosta?

Mãe 3 - Gosta. Não sei como consegue fica com o vídeo game e com a música nocomputador.

E: Toca algum instrumento?

Mãe 3 - Não, o negócio dele é futsal. Futsal e vídeo game, ele sabe tudo o que vai serlançado, quanto vai custar.

A única coisa que ele gasta o dinheiro dele é pra comprar jogo. Eu falei arruma sua camaque te dou uma mesada que ele falou que os amigos ganham mesada, cem reais por dia.

E: Por dia? (risos)

Mãe 3 - Eu falei, tá doido? Num mês. Por dia não dá. Tem que arrumar a cama pra ganhardez, quinze reais por mês.

E: Desorganizado?

Mãe 3 - Muito, chuteira larga na sala, é coisa pro lado, pro outro. Mochila da escola jogada.

A entrevista foi um bate papo entre mães num encontro com jovens entre 12 e 15 anos comSíndrome de Williams.

A CULTURA INDIGENA EDUCACIONAL E SUAS CONCEPÇÕES

Carla Castro Souza

RESUMO

A educação indígena é pautada em diferentes elementos, como a relação harmônica com a natureza, o respeito aos mais velhos e a valorização da oralidade. Os conhecimentos são transmitidos de forma oral, através de histórias, mitos e narrativas que ensinam sobre as relações com o meio ambiente, a espiritualidade e o convívio comunitário. A cultura indígena educacional é um tema de extrema importância para compreendermos as práticas educativas das comunidades indígenas no Brasil. Essas práticas são baseadas em transmissão de conhecimentos, valores e tradições de geração em geração, visando o desenvolvimento integral das crianças e jovens indígenas.

Palavra-Chave: Cultura Indígena; Educação; Conhecimento; Ensino.

INTRODUÇÃO

A inclusão da cultura indígena na educação não traz benefícios apenas para os próprios povos indígenas, mas também para toda a sociedade. Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, estamos promovendo uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e diversa. Além disso, o conhecimento tradicional dos povos indígenas sobre a natureza e os recursos naturais pode ser uma valiosa contribuição para a sustentabilidade ambiental e a preservação da biodiversidade.

A cultura indígena é uma parte essencial da identidade do Brasil e sua inclusão na educação é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A valorização da cultura indígena na educação não apenas contribui para a preservação da identidade e história desses povos, mas também promove a diversidade cultural, o respeito mútuo e a sustentabilidade ambiental. É necessário que a educação brasileira reconheça e valorize a riqueza cultural dos povos indígenas, garantindo o direito a uma educação

respeitosa, inclusiva e que promova a valorização desse importante parcela da população brasileira.

As práticas educativas indígenas também têm como objetivo fortalecer a identidade cultural das comunidades, ensinando sobre a história, língua e costumes indígenas. As crianças aprendem sobre suas origens, os rituais e festividades tradicionais, além de se conscientizarem sobre a importância da preservação dos saberes indígenas.

Além disso, a educação indígena também é voltada para a formação de habilidades práticas, como a caça, pesca, agricultura e artesanato, que são fundamentais para a sobrevivência das comunidades. O conhecimento da natureza e dos recursos disponíveis é passado de geração em geração, garantindo a sustentabilidade e preservação do ambiente.

Entretanto, é importante ressaltar que a educação indígena tem enfrentado desafios e dificuldades ao longo dos anos. Muitas comunidades ainda sofrem com a falta de infraestrutura adequada, ausência de professores indígenas capacitados e o preconceito em relação aos valores e práticas culturais indígenas.

O reconhecimento e valorização da cultura indígena na educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As políticas públicas devem garantir o direito à educação diferenciada, respeitando as particularidades culturais e as demandas das comunidades indígenas. Além disso, é necessário investir na formação de professores indígenas, que possam atuar de forma comprometida e sensível com a realidade das comunidades.

A educação brasileira tem passado por constantes transformações. Com a

promulgação da Constituição de 1988, a educação passa a ser o primeiro direito social. O ensino fundamental é considerado um direito de todos, independentemente das diferenças de etnia, idade, sexo ou deficiências (BRASIL, 2008).

Em síntese, a cultura indígena educacional é rica em saberes, práticas e valores que contribuem para a formação integral das crianças e jovens indígenas. É um patrimônio cultural que deve ser valorizado e respeitado, possibilitando a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

A cultura indígena é um componente fundamental da identidade e história do Brasil. Os povos indígenas habitam as terras que hoje correspondem ao território brasileiro há milhares de anos, desenvolvendo uma rica diversidade de idiomas, práticas culturais, crenças e modos de vida. No entanto, essa cultura tem sido historicamente negligenciada e marginalizada, especialmente na área da educação. Neste texto, exploraremos a importância da cultura indígena na educação e como sua inclusão pode contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação pública gratuita torna-se princípio em âmbito nacional, reflexo do cenário pós-ditadura, marcado por intensos movimentos sociais por todos os cantos do país, que clamavam por igualdade e garantia de direitos básicos dos cidadãos (BRASIL, 2008).

Para entender a importância da cultura indígena na educação, é essencial conhecer um pouco sobre sua história. Os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil, já estabelecidos no território antes mesmo da chegada dos colonizadores europeus. Durante o processo de colonização, eles foram alvo de grandes injustiças, como a violência, a exploração e a perda de suas terras. Muitas tribos foram dizimadas ou perderam grande parte de sua

população devido a conflitos armados, doenças e escravidão.

A cultura indígena é extremamente diversa e abrange uma ampla variedade de grupos étnicos, cada um com suas próprias tradições, línguas, práticas espirituais e modos de sobrevivência. Ao longo dos séculos, os povos indígenas desenvolveram um profundo conhecimento sobre a natureza e seus recursos, criando técnicas de caça, pesca, agricultura e medicina que ainda são utilizadas até hoje. Além disso, a sua rica produção artística, expressa em pinturas corporais, esculturas, cerâmica e tecelagem, é um elemento chave para a preservação da identidade cultural indígena.

Apesar da riqueza cultural dos povos indígenas, sua inclusão na educação tem sido historicamente limitada e inadequada. Durante um longo período, os povos indígenas foram proibidos de falar suas línguas, praticar suas religiões e manter suas tradições culturais, o que contribuiu para um processo de assimilação forçada e perda de identidade. Mesmo hoje em dia, muitas escolas não oferecem um currículo que inclua a história, a cultura e as tradições indígenas, perpetuando estereótipos e desvalorizando sua contribuição para a sociedade.

A fim de corrigir essa situação, é necessário promover a educação indígena, que valoriza e respeita a cultura desses povos. A educação indígena deve incluir a transmissão dos conhecimentos ancestrais, a língua materna, o respeito pelos rituais e festas tradicionais e a consciência da importância da preservação do meio ambiente. Além disso, é essencial que as escolas e universidades desenvolvam um currículo diversificado, que inclua a história e a cultura indígena, além de promover o diálogo intercultural e o reconhecimento do pluralismo cultural.

OS ENSINAMENTOS E A CULTURA INDIGENA NA EDUCAÇÃO

A cultura indígena tem sido um tema relevante no contexto da educação e da sociedade atual. Os povos indígenas têm uma história rica e diversificada, com uma grande variedade de tradições, crenças e práticas culturais, muitas vezes enraizadas em uma profunda conexão com a natureza e com seus territórios ancestrais.

Esta Lei surge como uma medida de reparação das consequências de uma sociedade que durante séculos negligenciou a história e a cultura indígena, está sempre esteve à margem do contexto social e fora da escola. E quando abordada, apresentava distorções, reforçando estereótipos. Como por exemplo, na comemoração do dia 19 de abril, atribuído ao dia do índio (BRASIL, 2008).

Esta data não é comemorada pelos indígenas, é considerada uma data em que são reforçados estereótipos, com abordagens superficiais das características indígenas, como uma figura fictícia criada em romances brasileiros históricos ou em uma pintura no rosto das crianças. A Organização das Nações Unidas instituiu o dia 09 de agosto como a data internacional para celebrar e reconhecer a cultura indígena. O agosto indígena é um tempo para propor celebrações e ações de valorização destes povos em âmbito mundial (BRASIL, 2008).

No entanto, ao longo dos séculos, essas culturas foram marginalizadas, discriminadas e até mesmo apagadas pela colonização e pela imposição de valores e práticas ocidentais. Ainda hoje, muitos povos indígenas lutam para preservar e proteger suas culturas, enfrentando desafios como perda de território, discriminação, violência e acesso limitado à educação.

Na educação, a inclusão da cultura indígena é fundamental para promover uma sociedade mais justa e igualitária. É importante reconhecer e valorizar a

diversidade cultural, fornecendo um currículo inclusivo que reflita a pluralidade de experiências e visões de mundo. Isso permite que os alunos indígenas se sintam representados e valorizados em sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo em que promove a compreensão e o respeito mútuo entre todos os alunos.

Além disso, a inclusão da cultura indígena no currículo escolar ajuda a combater os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade em relação aos povos indígenas. Isso contribui para uma educação mais plural e crítica, incentivando os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a desenvolverem um pensamento reflexivo.

A Lei 11645 de 2008, assinada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, determina o Ensino de História e Culturas Indígenas, nas aulas de artes, história e literatura nas escolas de ensino oficial do País, mas ela não estabelece o ensino nos cursos de formação, o que torna o assunto desconhecido e longe das salas de aula:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano.

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história

da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 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 (NR).

A cultura indígena também traz lições valiosas em relação à sustentabilidade e ao respeito pelo meio ambiente. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre a natureza e suas relações com ela, oferecendo uma perspectiva importante para lidar com os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade. Promover esse conhecimento entre os estudantes é fundamental para promover práticas mais sustentáveis e conscientes.

Além da educação, a inclusão da cultura indígena na sociedade é essencial para a construção de uma nação mais justa e inclusiva. É preciso reconhecer e respeitar os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura. Isso implica em políticas públicas que promovam a inclusão e o respeito pelos povos indígenas em todas as esferas da sociedade, garantindo seu protagonismo e igualdade de oportunidades.

A valorização da cultura indígena também contribui para promover um senso de identidade e pertencimento entre os próprios indígenas, fortalecendo sua autoestima e empoderamento. Isso permite que eles se reconectem com suas raízes e história, fornecendo uma base sólida para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Em suma, a inclusão da cultura indígena na educação e na sociedade é um passo fundamental para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Ao valorizar, respeitar e promover a diversidade cultural, estamos contribuindo para a preservação e valorização de uma riqueza histórica e cultural que deve ser celebrada e protegida por todos nós.

A cultura indígena desempenha um papel fundamental na sociedade e na construção de uma identidade coletiva. Os povos indígenas têm uma história rica e diversificada, com uma profunda conexão com a natureza e uma sabedoria ancestral transmitida de geração em geração. Sua cultura engloba práticas, crenças, línguas, costumes e tradições que são únicas e valiosas.

A importância da cultura indígena reside no fato de que ela enriquece e diversifica o tecido social de uma nação. Cada povo indígena possui seu próprio conjunto de valores e visões de mundo, que são expressos em suas línguas, rituais, música, dança, arte e culinária. Essas expressões culturais são uma forma de reafirmar e celebrar a identidade de um povo e preservar as tradições transmitidas ao longo do tempo.

Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, a sociedade como um todo abre suas portas para a diversidade cultural e para uma compreensão mais profunda das diversas formas de vida e visões de mundo. Isso leva à promoção do respeito mútuo, ao combate à discriminação e ao fortalecimento dos laços de solidariedade e cooperação entre todos os membros da sociedade.

Além disso, a inclusão da cultura indígena na sociedade é um passo fundamental para superar o legado do colonialismo e da assimilação cultural. Durante séculos, os povos indígenas foram subjugados, marginalizados e forçados a renunciar a suas tradições e formas de vida em detrimento da

cultura dominante. Essa violência cultural deixou cicatrizes profundas nas comunidades indígenas, que ainda enfrentam desafios como a perda de território, a discriminação e a violação de seus direitos básicos.

Ao promover a valorização e o respeito pela cultura indígena, estamos contribuindo para a justiça social e para o fortalecimento dos direitos humanos. Isso implica em garantir que os povos indígenas tenham voz e ativamente participem das decisões que afetam suas comunidades, bem como na adoção de políticas públicas que respeitem e protejam seus direitos à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura.

A cultura indígena também oferece importantes lições em relação a relação com o meio ambiente e à sustentabilidade. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre os ecossistemas em que vivem, suas plantas medicinais, técnicas agrícolas sustentáveis e práticas de conservação da natureza. Promover esse conhecimento é essencial para enfrentar os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade.

A inclusão da cultura indígena na sociedade também enriquece o patrimônio cultural de uma nação. A arte indígena é conhecida pela sua beleza, originalidade e estilo único, englobando pinturas, esculturas, cestaria, tecelagem, cerâmica e música. Valorizar e promover essa arte é uma forma de preservar o patrimônio cultural de um povo e oferecer oportunidades para que os artistas indígenas sejam reconhecidos e valorizados.

Além disso, a cultura indígena pode desempenhar um papel importante na educação. Ao incluir conteúdos sobre a cultura indígena nos currículos escolares, as crianças e jovens têm a oportunidade de aprender sobre a história, a tradição, o conhecimento e as perspectivas dos povos indígenas. Isso não apenas promove a inclusão e o respeito, mas também permite que

os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico e entendam melhor a diversidade e a complexidade do mundo em que vivem.

Em suma, a cultura indígena desempenha um papel fundamental na sociedade, oferecendo uma diversidade cultural valiosa, promovendo a justiça social, fortalecendo os direitos humanos, oferecendo lições em relação à sustentabilidade e enriquecendo o patrimônio cultural de uma nação. Valorizar, respeitar e promover a cultura indígena é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da importância da diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da cultura indígena na educação é um processo crucial para a promoção da igualdade, respeito à diversidade e valorização dos povos indígenas. Ao reconhecer a importância da cultura indígena na sociedade, é necessário ir além da mera inclusão dos povos indígenas nos currículos escolares, mas também garantir que sua cultura seja respeitada, valorizada e transmitida de forma autêntica e significativa.

Primeiramente, para que a inclusão da cultura indígena na educação seja efetiva, é necessário um profundo respeito e abertura para ouvir e aprender com os povos indígenas. É fundamental promover um diálogo horizontal e participativo com as comunidades indígenas, envolvendo-as na definição dos conteúdos curriculares e nas decisões educacionais que envolvam suas realidades. Dessa forma, é possível criar uma educação que seja culturalmente sensível, inclusiva e que respeite o conhecimento e os valores dos povos indígenas.

Além disso, é preciso investir na formação e valorização de professores

capacitados para trabalhar com a cultura indígena. Os educadores devem receber capacitação específica para compreender e respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, quebrando estereótipos e preconceitos. Eles devem estar cientes das dinâmicas de poder presentes na sala de aula e criar um ambiente propício para que os estudantes indígenas se sintam seguros e valorizados.

Ainda relacionado à formação dos docentes, é importante incentivar a pesquisa e produção de materiais didáticos que promovam a cultura indígena de forma adequada e respeitosa. Livros, atividades e recursos educacionais devem apresentar informações precisas e atualizadas sobre os povos indígenas, desmistificando estereótipos e reforçando a riqueza e diversidade de suas culturas. Esses materiais devem ser elaborados em parceria com as comunidades indígenas, garantindo sua representação autêntica e evitando estereotipação, apropriação cultural ou qualquer forma de desrespeito.

Outro ponto crucial para a inclusão da cultura indígena na educação é a preservação e revitalização das línguas indígenas. Muitos povos indígenas possuem línguas próprias que estão em risco de extinção devido à marginalização e assimilação cultural. É importante investir em políticas e programas de revitalização linguística, incluindo o ensino das línguas indígenas nas escolas e promovendo o uso dessas línguas nas comunidades indígenas. O respeito e a promoção das línguas indígenas são fundamentais para a preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas.

Além disso, é necessário garantir o acesso à educação de qualidade para os estudantes indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Para isso, é importante providenciar transporte escolar adequado, infraestrutura escolar adequada e investir em programas e ações afirmativas que promovam a inclusão e o sucesso dos estudantes indígenas. Também é necessário garantir a inclusão de temas indígenas nos currículos escolares, oferecer programas de ensino bilíngue ou intercultural e promover a

valorização da educação comunitária indígena.

Além disso, é fundamental a criação de políticas públicas que promovam a justiça social e a autonomia dos povos indígenas. Isso implica em garantir o respeito aos direitos territoriais dos povos indígenas, o fortalecimento das organizações indígenas e o combate à exploração de seus territórios e recursos naturais. A inclusão da cultura indígena na educação deve ser acompanhada pela valorização e respeito à soberania dos povos indígenas, garantindo que suas demandas e necessidades sejam atendidas.

Em resumo, a inclusão da cultura indígena na educação é um processo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Para isso, é necessário ouvir e aprender com os povos indígenas, investir na formação de professores, criar materiais didáticos adequados, preservar e revitalizar línguas indígenas, garantir acesso à educação de qualidade para estudantes indígenas e promover políticas públicas que respeitem os direitos dos povos indígenas. Somente através de um engajamento efetivo e comprometido com a inclusão da cultura indígena na educação poderemos alcançar uma sociedade verdadeiramente diversa, respeitosa e justa.

REFERÊNCIAS

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática **“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Brasília, 2008.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDAU.V.M.Sociedade,educação e cultura: **questões e propostas.**Petópolis:Vozes,2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de janeiro: DP & A, 2000.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama- Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. in: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: **povos indígenas: orientações pedagógicas.** São Paulo: SME/ COPED, 2019.

A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS A DISTÂNCIA

Rejane de Miranda Funes

Resumo

A partir de tal definição, pode-se compreender que em sua origem, alfabetizar é um ato atribuído originalmente aos professores. Ainda que a literatura na área seja vasta e enfatize a importância do educador nesse processo, é importante salientar que não se trata de uma obrigação exclusiva da escola, haja visto que a alfabetização de uma criança requer ações colaborativas de diferentes e diversos atores.

Palavras-chave: criança; alfabetização; escola.

1. Desenvolvimento

A alfabetização é um processo significativo para o ser humano, sendo que acontece de forma gradativa ao longo de seu percurso escolar, com a criança iniciando sua aprendizagem a partir da codificação e decodificação. Cássia Lina Bittencourt Roque e Maria Luiza Canedo (2015) destacam que o estímulo à leitura deve ser feito desde a primeira infância, uma vez que contribui para o desenvolvimento intelectual e social da criança. As autoras ainda salientam que

> A introdução da criança no mundo da leitura deve acontecer mesmo antes de ser iniciado o processo de alfabetização, através de estratégias de leituras estimulantes e criativas, realizadas pelos professores e pela família. Por isso, a família exerce um papel crucial, pois a criança pode ser estimulada e incentivada a ler desde o nascimento e ao longo de toda sua infância. Ao ingressar na escola, cabe aos professores dar continuidade ao trabalho de valorização da

> leitura. (ROQUE e CANEDO, 2015, p. 05).

Neste sentido, para além de uma obrigação escolar, as famílias possuem papel fundamental no oferecimento de vivências e experiências relacionadas à leitura e à escrita.

Já no que se refere à origem etimológica da palavra, Ananda Dias Barcelos e colaboradores (2020), definem a alfabetização

> Etimologicamente, contamos com a utilização do termo "alfabetização" como "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, consiste nos meios que o docente utiliza para ensinar o aluno a codificar a língua oral, processo representado pelo ato de escrever, e decodificar a língua escrita, representado pelo ato de ler. (BARCELOS *et al.*, 2020, p. 787).

Apesar disso, não se pode desconsiderar que, na maioria dos lares brasileiros, as famílias não se sentem aptas para contribuir em tal processo e acabam delegando-o à escola. Adicionalmente, José Geraldo Silveira Bueno (2001) pontua que "à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social".

Devido, portanto, à função essencial da escola na sociedade, pode-se dizer que a pandemia da COVID-19 gerou impactos significativos também nesses ambientes. No Brasil, a pandemia do novo coronavírus teve início em fevereiro de 2020, sendo que uma das primeiras medidas tomadas pelos estados foi a de fechar todas as escolas, dado que esse vírus tem alta transmissibilidade em ambientes cheios e fechados. Tal medida foi de extrema importância para preservar a saúde dealunos, professores, funcionários, enfim, todas as pessoas que desempenham um papel na escola. Como não se sabia à época quanto tempo as escolas permaneceriam fechadas, as iniciativas privada e pública implementaram, cada uma à sua maneira, o ensino remoto. O ensino remoto trouxe diversos desafios, desde o acesso à internet até o uso correto e adequado das ferramentas tecnológicas pedagógicas. No que se refere à apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs), Ananda Dias Barcelos e colaboradores (2020) afirmam que

> [...] temos o papel do professor como principal autor frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola,pois é

> necessário que ele saiba não só utilizar recursos básicos tecnológicos, mas também seja capaz de analisar e compreender criticamente esse universo, bem como orientar os discentes a respeito do uso crítico e consciente dos meios digitais na Era da Informação.(BARCELOS *et al.*, 2020, P. 790).

Com o início das aulas à distância, evidenciou-se a desigualdade social e econômica brasileira, dado que muitas famílias não dispunham de acesso à internet nem de equipamentos eletrônicos adequados para o ensino remoto. Tais fatos também interferiram no desenvolvimento cognitivo e nas aprendizagens das crianças, as quais ficaram sujeitas a um retrocesso em seu desenvolvimento devido à falta de acesso à educação. Além disso, em muitas famílias brasileiras, não havia um responsável que pudesse se dedicar exclusivamente ao acompanhamento pedagógico das crianças, o que comprometeu ainda mais as aprendizagens.

A fim de amenizar tais questões, as escolas, especialmente as públicas, valeram-se da disponibilização de materiais impressos aos estudantes. Contudo, atrasos na entrega atrelado ao fato de que não havia, na maioria das vezes, uma orientação de como fazer tais materiais acabaram por dificultar ainda mais o processo de aprendizagem.

Quando se pensa na alfabetização inserida nesse contexto, observa-se que os problemas são ainda maiores. Se para um adulto alfabetizado, com acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos adequados, independente e autônomo, todo o processo de estudar em casa pode ser complicado, o que dizer no caso de crianças que estão em processo de alfabetização? Tentando responder a tal questão, Adriane Silva Santos e colaboradores (2021) expõem que

> Com a chegada da pandemia em todo o mundo a alfabetização ficou ainda mais comprometida devido à distância entre professor/aluno e no momento faltam pesquisas para avaliar o tamanho das consequências que teremos nos anos subsequentes. Em decorrência das desigualdades e injustiças sociais, percebe-se que a criança com meio social desfavorecido ficará ainda mais aquém tanto na aprendizagem da leitura/ no exercício da leitura como no desenvolvimento de vocabulário durante esse contexto pandêmico.

(SANTOS *et al.*, 2021, p. 72).

Deste modo, fica claro que, apesar de ainda não existirem dados estatísticos consolidados sobre os impactos da pandemia no processo de alfabetização, tal processo foi dificultado por diversos fatores durante os anos de 2020 e 2021, reservando desafios sem precedentes às famílias e aos educadores dessas crianças.

1.1. Práticas de alfabetização

Tornar-se um ser alfabetizado é um processo que demanda tempo, persistência e comprometimento de todos os envolvidos. Quando se pensa na alfabetização de crianças, a motivação e o reconhecimento das pequenas conquistas devem ser acrescentados às características desse processo. Neste sentido, Débora Helena Cardoso e colaboradores (2021) refletem que

> Para desenvolver habilidades da escrita e da leitura é importante que a criança seja motivada, procurando reduzir ansiedade e frustrações. Assim, cada criança corresponde a um tempo e forma de aprendizagem, por isso deve- se pensar em estratégias de ensino que podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão da leitura e da escrita pelas crianças. (CARDOSO *et al.*, 2021, p. 10).

Desta forma, ao se dar início à alfabetização de uma criança, é necessário considerar o processo de apropriação da leitura e da escrita sob uma perspectiva que vai muito além de um mero sistema alfabético composto por códigos, grafias, fonemas e sintaxes próprios. Entretanto, no que se refere à prática, é possível que alguns professores adotem, de início, o sistema baseado na junção de sílabas bem como em frases que enfatizem o som de uma letra e/ou sílaba, desconsiderando,em muitos casos, as concepções prévias dos estudantes.

Uma das maneiras de se considerar e avaliar o que o aluno já sabe é por meio da sondagem. De acordo com Taynara Cássia da Silva e colaboradores (2021),

> A sondagem é uma das estratégias que o professor pode recorrer para identificar a fase que seu aluno está na escrita alfabética. É onde o aluno tem a chance de pensar sobre o que está escrevendo, assim

> fazê-lo com o intermédio de um adulto. O professor por sua vez deve ter conhecimentos e habilidades que lhe permitam guiar com responsabilidade e intervir quando necessário quanto às hipóteses de escrita de seus alunos. (DA SILVA *et al.*, 2021, p. 79420-79421).

A técnica da sondagem consiste, portanto, em uma prática que analisa e avalia o nível da escrita do aluno. Neste sentido, Fábio Ferreira Borges e colaboradores (2016) esclarecem que

> A sondagem baseia-se em uma atividade pedagógica, desenvolvida junto aos alunos, por meio da solicitação da escrita de um conjunto de palavras do mesmo campo semântico, diversificando somente a estrutura silábica. Além disso, há, em seu processo, a escrita de uma frase, considerando uma palavra definida anteriormente. Todas as palavras e as frases são ditas oralmente pelo professor ou pelo avaliador da sondagem. (BORGES *et al.*, 2016, p. 65).

A escrita infantil, de acordo com Emília Ferreiro (1985), precisa ser considerada para além dos aspectos gráficos, isto é, escrever não tem relação apenas com a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientaçãopredominante (esquerda para direita, por exemplo) e a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações etc.). Para a autora, a escrita infantil segue uma linha surpreendentemente regular quando se consideram também os aspectos construtivos, ou seja, aqueles relacionados ao que se deseja representar e os meiosque foram utilizados para criar as diferenciações entre as representações. Considerando também os aspectos construtivos, Emília Ferreiro (1985) apresenta o processo de aprendizagem da língua escrita em três grandes momentos:

> Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico.
> A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo).
> A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 1985, p. 10).

Em consonância ao evidenciado por Emília Ferreiro (1985), Magda Soares (2004) pondera que

> De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura

> e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método. (SOARES, 2004, p. 11).

Magda Soares (2014) sintetiza as fases da alfabetização em seu ProjetoALFALETRAR (Figura 1).

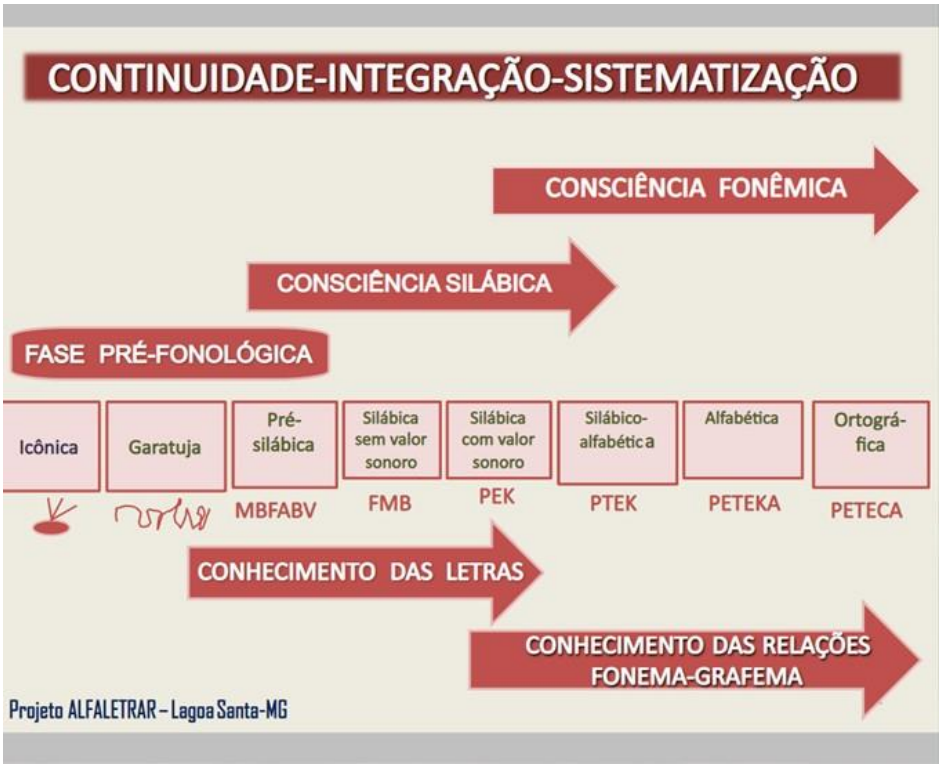


Figura 1 - Fases do desenvolvimento psicogenético. Fonte: Soares, 2014.

Deste modo, Fábio Ferreira Borges e colaboradores (2016, p. 72-76) sintetizam as fases do processo de alfabetização da seguinte maneira:

a. Hipótese Pré-silábica: a criança começa a perceber que o desenho é

diferente da escrita, contudo, ela ainda não representa os sons ao escrever. Neste nível, é possível que a criança reproduza as formas gráficas que tiver mais contato, sem necessariamente compreender seu real significado, podendo inclusive utilizar duas ou três letras em sua escrita. Também é possível que a criança elabore a hipótese de que o tamanho das palavrasseja proporcional ao tamanho dos objetos;

b. Hipótese Silábica: esta hipótese inicia-se com a representação sem a consciência do valor fonético de cada sílaba, isto é, a criança compreendeque o que é uma sílaba, porém, ainda não entende o som atrelado a ela. Em um momento posterior, a criança começa a perceber a existência de fonemas e que as sílabas estão relacionadas com eles. Neste momento, ao associar o som à representação da escrita, a criança atinge a escrita silábica com valor. Diferentemente do momento anterior, agora a criança utiliza duas grafias para uma palavra com duas sílabas e assim sucessivamente. Nessa fase, a criança já considera que a escrita representa partes sonoras da fala, percebendo que as grafias refletem as partes sonoras. É comum que a criança represente uma sílaba por uma letra, sendo comum a alternância entre vogais e consoantes;

c. Hipótese Silábica-Alfabética: ocorre a transição da hipótese silábica para a alfabética, sendo comum que a criança passe por conflitos em relação à quantidade mínima de grafias bem como uma análise sílaba à sílaba. Nesta fase, a criança percebe que a sílaba não é a unidade da palavra, começando a perceber que cada letra tem seu som e que este pode ser modificado dependendo de qual letra vier na sequência;

d. Hipótese Alfabética: neste momento, a criança compreende que cada um dos caracteres corresponde a um som, dominando praticamente a totalidade da escrita. Nesta fase, apesar dessa consciência, é comum que haja erros de ortografia.

A sondagem consistirá, portanto, na avaliação das escritas dos alunos com base nos níveis anteriormente citados. A frequência em que será realizada poderá variar conforme a necessidade do professor em avaliar os avanços do estudante, contudo, frequentemente, faz-se a sondagem mensalmente e/ou bimestralmente. Porém, quando se pensa na sondagem feita de maneira

remota, surgem desafios que vão além das dificuldades explicitadas anteriormente. Um fato fundamental para que os resultados da sondagem sejam reais é que o aluno não receba qualquer tipo de ajuda e que possa ouvir claramente o que está sendo dito. Desta forma, interferências de familiares, os quais podem pensar que estão ajudando ao não permitirem que a criança escreva em desacordo com o padrão culto da língua; interferências sonoras, devido aos ruídos de microfonia e do ambiente em que aaula está ocorrendo; falta de acesso à internet, culminando na não realização da sondagem; enfim, há várias variáveis que podem prejudicar a realização correta da sondagem quando feita remotamente.

Apesar das dificuldades, o compromisso com a alfabetização e o letramento continuaram a existir para muitos professores. Neste sentido, Nágila Lira Amorim Olimpio e colaboradores (2021) relatam que

> [...] o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, mesmo no ensino remoto,manteve-se como ação pedagógica central, priorizando no planejamento atividades que promovessem aprendizagens voltadas para leitura e escrita. (OLIMPIO *et al.*, 2021, p. 05).

Conclusões

O objetivo deste trabalho foi analisar os impactos que a pandemia da COVID-19 causou no processo de alfabetização de alunos de uma escola municipal de ensino fundamental localizada na Zona Norte de São Paulo. Para embasar este trabalho, realizou-se uma revisão sistemática de modo a se obter o estado da arte dos impactos que a pandemia causou na educação, especialmente no âmbito das aprendizagens da leitura e da escrita, além de seus efeitos nas práticas de sondagem. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com professoras da referida unidade escolar por meio da aplicação de questionário. A análise das respostas obtidas possibilitou a elaboração de estratégias para auxiliar as referidas professoras no processo de alfabetização de seus alunos bem como proporcionou tecer um panorama, ainda que pontual,

das consequências indiretas da pandemia no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ananda Dias et al. Alfabetização e letramento digital: um retrato do trabalho docente no contexto pandêmico no município de Campos Goytacazes-RJ. 2020, p.787, 190).

BROWN, Tim. Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Tim Brown; tradução de Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta
Books, 2018. 272p.

BORGES, Fábio Ferreira; OLIVEIRA, Patrick Mendonça; PIRES, Daniel Facciolo. SONDAGEM DESCOMPLICADA: sistema de informação aplicado à alfabetização.
Revista Eletrônica de Sistemas de Informação e Gestão Tecnológica, v. 7, n. 1, 2016.

CARDOSO, Débora Helena; GUIMARÃES, Liandra de Souza; PARREIRAS, Mariana Fernanda Meira; PEREIRA, Carla Aparecida Miranda. Reflexões sobre a prática de alfabetização. 2021. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em
Pedagogia) - Centro Universitário UNA Betim, Minas Gerais, 2021.

CASTRO, Aldemar Araujo. Revisão sistemática e meta-análise. Compacta: temas de cardiologia. São Paulo: Lemos-Editorial, v. 3, n. 1, p. 5-9, 2001.

Censo Escolar: Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação — Inep (www.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

DA SILVA, Taynara Cássia; DE OLIVEIRA, Amanda Carolina; HUMMEL, Eromi Izabel. Práticas pedagógicas de iniciação à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para a alfabetização. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 8, p. 79415-79424, 2021.

Ensino remoto e Covid-19: as maiores dificuldades dos estudantes na pandemia. Brasil Escola, 2021. Disponível em: Ensino remoto e Covid-19: as

maiores dificuldades dos estudantes na pandemia (uol.com.br). Acesso em: 16 out. 2021.

Estudantes dos anos iniciais tiveram regressão na aprendizagem durante a pandemia, mostra avaliação: Seduc-SP aponta que o reforço de ações em curso e a retomada das aulas contribuem para reduzir o impacto atual. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: Estudantes dos anos
iniciais tiveram regressão na aprendizagem durante a pandemia, mostra avaliação - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (educacao.sp.gov.br). Acesso em: 12 nov. 2021.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização.
Cadernos de Pesquisa, n. 52, p. 7-17, 1985.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

MARQUES, Marilaine de Castro Pereira et al. Contribuições da Técnica de Ensino Brainstorming: Uma Experiência com Estudantes de uma Escola Estadual de Alta Floresta MT. ID on line. REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 11, n. 37, p. 318-328, 2017.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. Contrapontos, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347-356, maio/ago. 2004.

OLIMPIO, Nágila Lira Amorim; MACIEL, Alessandra de Oliveira; SAMPAIO, Maria Lima; DE MORAIS, Francisca Revia Cavalcante. Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. 2021.
Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, 2(3), e 021024-e 021024.

ROQUE, C. L. B.; CANEDO, M. L. A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Ciências da Natureza. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019. 120p.

. Decreto Nº 59.283, de 16 de março de 2020.Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em: DECRETO Nº 59.283 DE 16 DE MARÇO DE 2020 «
Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

. Resolução Nº 2 de 19 de março de 2020 da Secretaria Municipal de Educação - SME/CME. Dispõe sobre normas para a reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, nas Unidades Educacionais do
Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em: RESOLUÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO -
SME/CME Nº 2 DE 19 DE MARÇO DE 2020 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

. Instrução Normativa Nº 13 de 19 de março de 2020 da Secretaria Municipal de Educação - SME. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo.
Disponível em: INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 13 DE 19 DE MARÇO DE 2020 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

. Instrução Normativa Nº 15 de 8 de abril de 2020 da Secretaria Municipal de Educação - SME. Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. Diário Oficial da
Cidade de São Paulo. Disponível em: INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 15 DE 8 DE ABRIL DE 2020 « Catálogo de

Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.

. Alfaletrar: Toda Criança Pode Aprender a Ler e a Escrever. 1a edição. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento: caderno do professor. ISBN: 85-99372-03-3. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

A NEUROPSICOLOGIA PARA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Sueli de Fátima Ferreira Moreira

RESUMO – As contribuições da neurociência na formação de professores da primeira infância envolvem o entendimento do desenvolvimento cerebral infantil, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a consideração das diferenças individuais e a promoção do bem-estar emocional da criança. Esses conhecimentos permitem que os professores sejam mais eficazes no planejamento de atividades e estratégias de ensino, oferecendo uma educação de qualidade e promovendo o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Palavras-Chave: Professores. Neurociência. Primeira Infância. Desenvolvimento Cerebral.

Os educadores, ao conhecer o funcionamento do sistema nervoso, podem desenvolver melhor seu trabalho e fundamentar sua prática diária com reflexos no desempenho e na evolução dos educandos. Podem intervir de forma mais efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, sabendo que esse conhecimento precisa ser criticamente avaliado antes de ser aplicado de forma eficiente no cotidiano escolar. Os conhecimentos agregados pela Neuropsicologia podem contribuir para um avanço na educação em busca de melhor qualidade e resultados eficientes na vida do indivíduo e na sociedade (COSENZA; GUERRA, 2011).

Sousa e Alves (2017, *online apud* HARDIMAN; DENCKLA, 2009), discutem a importância da ciência da educação, por meio de uma abordagem consolidada por meio da Neuroeducação. Segundo as autoras citadas por Sousa e Alves

(2017), os educadores precisam considerar os conhecimentos que as pesquisas das neurociências geraram, para planejar e desenvolver seus projetos de ensino e aprendizagem. No caso da aprendizagem, há princípios e padrões que podem se adequar a todos, porém, há situações específicas, que o educador deve conhecer para relativizar ou tratar de modo diferenciado. Não é possível romper uma tradição de longo tempo de uma hora para outra, principalmente quando tem por base uma forma única de ensinar e avaliar (NUNES; SILVEIRA, 2015).

A formação de educadores não está limitada somente a conhecer técnicas educativas, mas saber como se constituem as pessoas, sendo essencial para criar formas de ser e fazer (BARROS, 2001). Os educadores precisam conhecer as estruturas cerebrais enquanto interfaces da aprendizagem, pois, a biologia cerebral tem contribuído para a práxis, a compreensão das dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, além de contribuir para o redimensionamento do aluno e os modos de interferir nos ambientes que interagem.

Há uma complexidade e uma dinâmica próprias do processo de aprendizagem que modifica as estruturas e funcionamentos do Sistema Nervoso Central (SNC). São alterações que acontecem a partir de uma ação motora e perceptiva, que, ao ser elaborada no córtex cerebral, dá início à cognição. No decorrer do processo neuropsicológico o aprender, a atenção, a memória e as funções executivas possuem papel fundamentalmente importante. Distúrbios de atenção e da percepção, planejamento, organização e inibição do comportamento também possuem grande importância no processo neuropsicológico, uma vez que a memória é primordial em todos os processos de aprendizagem, e havendo distúrbios não há retenção das informações (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

É imprescindível entender que o Sistema Nervoso Central (SNC) é quem coordena as ações internas e externas do organismo, integrando e mantendo o equilíbrio da pessoa com o mundo externo. Ativar certa área cortical por um estímulo, modifica outras áreas, isso ocorre em razão da existência de inúmeras vias de associações organizadas que atuam nas duas direções (RELVAS, 2022). Segundo Oliveira, Salina e Annunciato (2001), durante a formação de novas sinapses, ocorre o fortalecimento das sinapses existentes e a reorganização das

redes neurais. A plasticidade neural é a capacidade do cérebro de se adaptar e remodelar de acordo com as experiências e estímulos do ambiente.

Existem dois tipos principais de plasticidade neural: plasticidade sináptica e plasticidade estrutural. A plasticidade sináptica refere-se à capacidade das sinapses (as conexões entre as células neurais) de se modificar e fortalecer ao longo do tempo. Durante a aprendizagem, a atividade neuronal repetida e coordenada leva ao fortalecimento das sinapses envolvidas nesse processo específico de aprendizagem.

A plasticidade estrutural, por sua vez, refere-se às mudanças na estrutura física das células neurais e de suas conexões. Isso pode incluir a formação de novas sinapses, o crescimento de novos neurônios, a modificação do tamanho e forma das células neurais, entre outros. Essas alterações estruturais são mediadas por processos como a neurogênese (a formação de novos neurônios) e a reorganização das redes neurais existentes.

A plasticidade neural é essencial para a aprendizagem e a memória. Quando ocorrem modificações nas conexões neurais, o cérebro se adapta para processar as informações de forma mais eficiente. As novas conexões sinápticas e as redes neurais remodeladas permitem que o cérebro armazene novas informações e habilidades aprendidas. Estas mudanças surgem, também, nos mapas corticais (representações cognitivas) que se alteram nesse processo, em decorrência das experiências que foram vivenciadas (OLIVEIRA; SALINA; ANNUNCIATO, 2001).

A eficácia da aprendizagem recebe influência do estado emocional da pessoa, pois, há uma tendência de lembrar com mais clareza de fatos felizes, tristes ou angustiantes. Da mesma forma, tem-se lembranças mais claras de fatos em que se presta mais atenção (BARBOSA, 2012). Ainda de acordo com o autor citado, o cérebro possui plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas, uma sinapse mais densa não significa maior capacidade de aprender, de modo geral. Os alunos têm necessidade de sentir-se "donos" das ações e temáticas relevantes para suas vidas. O meio escolar deve pré-selecionar atividades que possibilite a escolha de tarefas, que aumentem a responsabilidade do estudante em relação ao seu aprendizado.

De-Nardin e Sordi (2007) consideram a análise da prática pedagógica para a conscientizar os educadores da necessidade de proporcionar espaço na escola para a vivencia de momentos que promovam a problematização e as interações com o meio, a criação de hipóteses, as experiências práticas envolvendo elaboração do conhecimento do educando, sendo o educador um mediador e um colaborador da produção da consciência e memória, propiciando uma atenção consciente.

A teoria das inteligências múltiplas sugere que não existe apenas uma forma de inteligência geral, mas sim várias habilidades específicas que são independentes entre si. O educador deve conhecê-las para entender a particularidade de seus alunos. Segundo Gardner (1994), cada inteligência age por intermédio de sistemas neurais distintos e independentes. Para Cosenza e Guerra (2011), pode haver benefícios para a educação, provenientes dos conhecimentos neurocientíficos, no sentido de planejar as práticas pedagógicas, ao desenvolver atividades que possam fortalecer os circuitos neuronais. Além disso, permitir a exploração das potencialidades do SNC com criatividade e autonomia, fazer sugestões significativas por meio de intervenções para melhorar o aprendizado dos alunos. Dessa forma, a neurociência sendo agregada à educação interfere positivamente nos processos de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores devem conhecer as estruturas cerebrais enquanto interfaces da aprendizagem, e como conhecedores da realidade serem capazes de transformar a informação em conhecimento, e esse em experiência, que é registrada com mais facilidade pela memória. A Neurociência sozinha não traz estratégias educacionais, mas, demonstra que algumas abordagens são mais eficientes do que outras, o que contribuir para responder alguns questionamentos referentes a garantir o sucesso de um currículo de acordo com o desenvolvimento cerebral; converter o conhecimento em pesquisas e métodos efetivos; melhorar a instrução nas disciplinas; o impacto das novas tecnologias no desempenho escolar. É o educador aquele que pode impactar com mais ênfase no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eliane dos Santos. **Afetividade no processo de aprendizagem**. Educação Pública. 2012. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem. Acesso em: 18 dez. 2023.

BARROS, Regina D. Benevides de. **Grupo**: estratégia na formação. Laboratório de Sensibilidades. 2001. Disponível em: https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2014/11/20/grupo-estrategia-na-formacao/. Acesso em: 18 dez. 2023.

BELEZE, Nathalia Martins. **O trabalho pedagógico na idade pré-escolar**: articulações entre a teoria histórico-cultural e as neurociências. UEL. 2023. Disponível em: file:///E:/TCC%20-%202023/2023%20-%20SUELI%20-%20NEUROPEDAGOGIA/BELEZE_-_Nathalia_Martins.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BLANK, Marion; ROSE, Susan A.; BERLIN, Laura J. **The language of learning**: the pré-school years. New York: Grune and Stratton; 1978

COSENZA, Ramon. M, GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. **Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem**. Psicol. Soc. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/VGvtd6NTJbkjxfPSbXPNLqM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2023.

FABBI, Cristian. **A importância da comunicação aberta na relação pais e filhos**. VI Jornada de Educação Infantil. 2021. Disponível em: https://poseducacao.unisinos.br/blog/protagonismo-infantil. Acesso em: 16 dez. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Editora da Universidade Federal do Piauí -EDUFPI. 2019. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/2019-AVALIACAO_PSICOLOGICA_REVISADO_COM_FICHA20191008143045.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

FENKER, Daniela; SCHÜTZE, Hartmut. **Learning by surprise**: novelty enhances memory. that fact has practical implications for educators. Scientific American. 2008. Disponível em: https://www.scientificamerican.com/article/learning-by-surprise/. Acesso em: 20 dez. 2023.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Penso; 2ª ed. 1994.

GONÇALVES, Jonas Loiola *et al*. **A neurociência e sua contribuição para a Aprendizagem**. CONEDU. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID11892_23082019000610.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

KEOUGH, Barbara K. **Children's temperament and teachers' decisions**. In: PORTER, Ruth; COLLINS, Geralyn M. (orgs). Temperamental differences in infants and young children. Londres: Pitman. 2009.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Rev. Bras. Educ. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 15 dez. 2023.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livros; 3ª ed. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 1997

OLIVEIRA, Claudia Eunice Neves de; SALINA, Maria Elisabete; ANNUNCIATO, Nelson Francisco. **Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC**. Acta Fisiátr. 2001. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102269. Acesso em: 18 dez. 2023.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para educação inclusiva. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2022.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. (Orgs.) **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 2ª ed. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas: Cortez; 2003.

SCHUNK, Dale H.; MEECE, Judith L.; PINTRICH, Paul R. **Motivation in education**: theory, research and applications. 4ª ed. Pearson Edit. 2014.

SIGEL, I. E, MCGILLICUDDY-DELISI, I. **Parents as teachers of their children in the development of oral and written language**: readings in developmental and applied linguistics. Norwood: Ablex; 1988.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Rev. Psicoped. v. 34 nº 105. São Paulo. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300009. Acesso em: 12 dez. 2023.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. **Inteligência plena**: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed; 9ª ed. 2004.

WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem**: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Loyola; 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes; 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

FERRAMENTAS DE TECNOLOGIA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Lara Souto Santana

Resumo

O uso de tecnologias digitais tem revolucionado o ensino das ciências humanas, proporcionando novas metodologias que enriquecem a aprendizagem e promovem a inclusão educacional. Ferramentas como aplicativos interativos, plataformas de ensino online e recursos multimídia facilitam a compreensão de conceitos complexos e oferecem experiências educativas mais envolventes e personalizadas. Aplicativos de simulação e recursos como realidade aumentada e virtual têm mostrado grande potencial na promoção de uma aprendizagem ativa e contextualizada, permitindo aos alunos explorarem cenários históricos e geográficos de forma interativa. Além disso, tecnologias assistivas e plataformas digitais têm contribuído para um ensino mais inclusivo, adaptando-se às necessidades diversificadas dos alunos e promovendo um ambiente educacional mais equitativo. A integração dessas tecnologias não só melhora a compreensão dos conteúdos, mas também torna o processo educativo mais dinâmico e acessível para todos os estudantes.
Palavras-chave: tecnologias digitais, ciências humanas, ensino inclusivo, aprendizagem ativa, realidade aumentada.

Abstract

The use of digital technologies has revolutionized the teaching of the humanities, providing new methodologies that enrich learning and promote educational inclusion. Tools such as interactive apps, online teaching platforms, and multimedia resources facilitate the understanding of complex concepts and offer more engaging and personalized educational experiences. Simulation apps and resources like augmented and virtual reality have shown great potential in

promoting active and contextualized learning, allowing students to explore historical and geographical scenarios interactively. Additionally, assistive technologies and digital platforms have contributed to more inclusive teaching, adapting to the diverse needs of students and fostering a more equitable educational environment. The integration of these technologies not only enhances content comprehension but also makes the educational process more dynamic and accessible for all learners.
Keywords: digital technologies, humanities, inclusive teaching, active learning, augmented reality.

Introdução

A integração de tecnologias digitais no ambiente educacional tem transformado significativamente a forma como os conceitos das ciências humanas são abordados e compreendidos. Este fenômeno não apenas redefine as práticas pedagógicas tradicionais, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem, oferecendo novas ferramentas que facilitam a compreensão de conceitos complexos e promovem um ensino mais inclusivo e dinâmico. A evolução tecnológica tem impulsionado a criação de recursos digitais inovadores, que vão desde aplicativos interativos até plataformas de ensino online, proporcionando uma experiência educativa mais rica e envolvente para os alunos.

O ensino de ciências humanas, que abrange disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, tradicionalmente se baseava em métodos expositivos e textos impressos, frequentemente limitando a interação dos alunos com o conteúdo. No entanto, com a ascensão das tecnologias digitais, surgem novas abordagens que transformam a maneira como esses conteúdos são apresentados e assimilados. A utilização de ferramentas digitais permite que conceitos abstratos e complexos sejam explorados de maneira mais concreta e acessível, através de simulações, mapas interativos, vídeos educacionais e recursos multimídia. Essa transformação não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos.

A aprendizagem ativa, que se caracteriza pelo envolvimento direto dos alunos com o conteúdo, tem sido amplamente promovida através do uso de tecnologias educacionais. Aplicativos e plataformas digitais oferecem experiências interativas que incentivam a participação dos alunos e a construção de conhecimento de forma mais dinâmica. Por exemplo, a possibilidade de explorar eventos históricos através de simulações virtuais ou de analisar dados geoespaciais em tempo real permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. Essas abordagens tecnológicas facilitam a visualização e a interação com o conteúdo, promovendo uma aprendizagem mais significativa e personalizada.

Além disso, as tecnologias digitais têm se mostrado essenciais na promoção de um ensino mais inclusivo, atendendo às diversas necessidades dos alunos. Ferramentas adaptativas, como softwares de leitura e escrita, e recursos de acessibilidade, como leitores de tela e lupas eletrônicas, garantem que todos os alunos possam participar plenamente das atividades acadêmicas, independentemente de suas habilidades e necessidades específicas. A integração de tecnologias assistivas no ambiente educacional permite a personalização do ensino e a adaptação dos materiais didáticos, criando um ambiente mais equitativo e acessível.

A combinação de tecnologias digitais com metodologias pedagógicas inovadoras representa um avanço significativo na educação das ciências humanas. A transformação do ensino tradicional em um processo mais interativo e inclusivo, impulsionado pelas ferramentas digitais, reflete a evolução contínua da prática educativa. À medida que as tecnologias avançam e se tornam cada vez mais integradas ao cotidiano escolar, é imperativo continuar explorando e avaliando seu impacto na promoção de uma aprendizagem mais eficaz e acessível. Esta introdução busca contextualizar a relevância das ferramentas digitais no ensino das ciências humanas, destacando sua importância para a construção de um ambiente educacional mais dinâmico, inclusivo e envolvente.

Aplicativos que promovem a aprendizagem ativa em história e geografia

O uso de aplicativos no ensino de História e Geografia tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem ativa, proporcionando aos estudantes experiências educativas mais envolventes e interativas. A aprendizagem ativa, definida como um processo em que os alunos se envolvem ativamente com o conteúdo, contrastando com métodos tradicionais mais passivos, ganha novos contornos com a incorporação dessas tecnologias educacionais (MARTINS, 2022). Aplicativos dedicados a essas disciplinas permitem que os estudantes explorem conceitos históricos e geográficos de maneira dinâmica e personalizada, facilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada.

Os aplicativos de História frequentemente utilizam recursos multimídia para criar experiências imersivas. Ferramentas como timelines interativas, simulações históricas e mapas digitais oferecem uma visão mais rica e detalhada dos eventos e períodos históricos. Um exemplo notável é o aplicativo “TimeMaps” que proporciona uma visão geoespacial dos eventos históricos, permitindo que os alunos visualizem como diferentes períodos históricos afetaram as regiões ao longo do tempo (SILVA, 2021). Essa abordagem facilita a construção de conexões entre eventos históricos e suas consequências geográficas, ajudando os alunos a compreenderem a evolução dos territórios e das sociedades de maneira mais integrada e compreensível.

No campo da Geografia, os aplicativos também desempenham um papel crucial na promoção da aprendizagem ativa. Aplicativos como o “Google Earth” permitem que os estudantes explorem diferentes partes do mundo virtualmente, observando características geográficas e analisando fenômenos naturais e humanos em um ambiente tridimensional. Esta ferramenta não só fornece uma representação visual detalhada das regiões estudadas, mas também possibilita a realização de atividades como a criação de mapas personalizados e a análise de dados geoespaciais (OLIVEIRA, 2023). A capacidade de interagir com esses dados e visualizar a informação em um formato tridimensional torna o processo de aprendizagem mais envolvente e dinâmico.

A gamificação é outra estratégia eficaz utilizada por aplicativos voltados para o ensino de História e Geografia. Jogos educacionais, como o “GeoGenius”, que desafia os alunos a responder perguntas e completar tarefas relacionadas a localizações geográficas e eventos históricos, incentivam a participação ativa e

o aprofundamento no conteúdo (FERNANDES, 2022). A competição amigável e os desafios proporcionados por esses aplicativos ajudam a manter os alunos motivados e engajados, ao mesmo tempo que reforçam o conhecimento adquirido através de uma abordagem lúdica e interativa. Além disso, a integração de aplicativos com funcionalidades de realidade aumentada tem mostrado grande potencial no ensino dessas disciplinas. Aplicativos como o “História em 3D” utilizam a realidade aumentada para sobrepor informações históricas e geográficas ao ambiente real dos alunos, oferecendo uma experiência de aprendizagem mais contextualizada e envolvente (CARVALHO, 2021). Essa tecnologia permite que os alunos visualizem e interajam com representações digitais de eventos históricos e características geográficas em seu próprio ambiente, facilitando a compreensão e retenção do conteúdo.

A utilização de aplicativos no ensino de História e Geografia promove, portanto, uma abordagem mais ativa e participativa da aprendizagem. Ao integrar tecnologias interativas e recursos multimídia, esses aplicativos não apenas facilitam a compreensão de conceitos complexos, mas também tornam o processo educativo mais dinâmico e estimulante. A aplicação dessas ferramentas representa um avanço significativo na pedagogia dessas disciplinas, evidenciando a importância da inovação tecnológica no aprimoramento das práticas educativas e na promoção de uma aprendizagem mais efetiva e engajada.

Ferramentas digitais para facilitar a compreensão de conceitos de ciências humanas

As ferramentas digitais têm se consolidado como um recurso essencial para o ensino e a aprendizagem de ciências humanas, facilitando a compreensão de conceitos complexos e promovendo uma abordagem mais interativa e envolvente. O avanço da tecnologia educacional tem permitido que professores e alunos explorem novas metodologias que ampliam as possibilidades pedagógicas e proporcionam um aprendizado mais dinâmico e contextualizado. Entre essas ferramentas, destacam-se os aplicativos de simulação, as plataformas de ensino online e os recursos multimídia, que têm

mostrado grande eficácia na mediação do conhecimento em áreas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Aplicativos de simulação, por exemplo, oferecem aos alunos a oportunidade de experimentar cenários históricos e sociais de forma virtual, permitindo uma imersão que vai além das tradicionais metodologias de ensino. O aplicativo “História Interativa” proporciona uma reconstrução virtual de eventos históricos, permitindo que os alunos explorem diferentes períodos e contextos sociais de maneira interativa e prática (SILVA, 2022). Esse tipo de recurso facilita a compreensão dos impactos e das dinâmicas dos eventos históricos, possibilitando uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. A simulação de eventos históricos oferece uma perspectiva que enriquece a compreensão dos alunos, permitindo-lhes visualizar e interagir com o passado de uma forma mais tangível e compreensível.
As plataformas de ensino online têm se mostrado igualmente eficazes na facilitação da aprendizagem em ciências humanas. Ferramentas como o “Khan Academy” oferecem uma vasta gama de recursos educativos que abrangem desde conceitos básicos até tópicos avançados em História, Geografia, Filosofia e Sociologia (PEREIRA, 2023). Essas plataformas disponibilizam vídeos, exercícios interativos e fóruns de discussão que permitem aos alunos explorarem os conteúdos de forma autônoma e colaborativa. A flexibilidade oferecida por esses recursos digitais permite que os alunos avancem no seu próprio ritmo, revisitem conteúdos conforme necessário e discutam conceitos com outros estudantes e especialistas, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e aprofundada.

Os recursos multimídia, como vídeos educacionais e podcasts, também têm desempenhado um papel crucial na compreensão de conceitos em ciências humanas. O uso de vídeos documentários, como os disponibilizados pela plataforma “CuriosityStream”, proporciona uma abordagem visual e auditiva que complementa o material didático tradicional (GOMES, 2021). Esses recursos visuais ajudam a ilustrar conceitos complexos e tornam o conteúdo mais acessível e interessante para os alunos. A combinação de imagens, sons e narrações permite uma representação mais vívida e envolvente dos temas, facilitando a compreensão e a retenção da informação.
Além disso, a utilização de mapas interativos e ferramentas de visualização de

dados tem sido particularmente útil para a análise e compreensão de fenômenos sociais e geográficos. O “Google Earth” e outras plataformas semelhantes permitem que os alunos explorem e analisem diferentes aspectos geográficos e sociais, visualizando dados em contextos reais e interativos (ALMEIDA, 2022). Esses recursos ajudam a conectar conceitos teóricos com realidades práticas, promovendo uma melhor compreensão dos temas e estimulando a curiosidade e o pensamento crítico.

As ferramentas digitais, portanto, desempenham um papel fundamental na facilitação da aprendizagem em ciências humanas, oferecendo novas possibilidades para a compreensão e a exploração de conceitos complexos. Ao proporcionar experiências interativas, recursos multimídia e acesso a plataformas educacionais, essas ferramentas ajudam a tornar o aprendizado mais envolvente, acessível e eficaz. A integração dessas tecnologias no ensino contribui para uma abordagem mais rica e dinâmica, permitindo aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas estudados.

Tecnologias que apoiam o ensino inclusivo nas ciências humanas

A integração de tecnologias no ensino de ciências humanas tem oferecido novos recursos e metodologias para promover a inclusão educacional, facilitando o acesso e a compreensão dos conteúdos por todos os alunos, independentemente de suas necessidades e habilidades específicas. O avanço tecnológico tem permitido o desenvolvimento de ferramentas adaptativas e acessíveis que atendem às diversas demandas educacionais e promovem uma abordagem mais equitativa e personalizada no ensino dessas disciplinas. Plataformas de ensino digital têm desempenhado um papel fundamental na criação de ambientes educacionais inclusivos. Ferramentas como o “Google Classroom” e o “Microsoft Teams” oferecem uma série de recursos que facilitam a interação e a colaboração entre alunos e professores, permitindo que as atividades e os materiais didáticos sejam adaptados às necessidades individuais (RODRIGUES, 2022). Essas plataformas permitem a personalização do conteúdo, a modificação do formato dos materiais e a inclusão de recursos multimídia, como vídeos e gráficos, que ajudam a atender a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais. A flexibilidade desses ambientes

virtuais contribui para um ensino mais inclusivo, promovendo a participação ativa de todos os alunos.

Outro recurso importante para o ensino inclusivo em ciências humanas é o uso de softwares de leitura e escrita adaptativos, que são especialmente benéficos para alunos com dificuldades de leitura e escrita. Ferramentas como o “Kurzweil 3000” e o “Ginger Software” oferecem funcionalidades como leitura em voz alta, correção ortográfica e sugestões de escrita, facilitando a compreensão e a produção de textos (FERREIRA, 2023). Esses softwares permitem que alunos com dislexia, dificuldades de leitura ou problemas de motricidade fina possam participar plenamente das atividades acadêmicas, melhorando suas habilidades de leitura e escrita e promovendo uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva.

Os aplicativos de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (VR) também têm se mostrado eficazes para a inclusão educacional em ciências humanas. Ferramentas como o “Google Expeditions” oferecem experiências imersivas que permitem aos alunos explorarem cenários históricos e culturais em 3D, proporcionando uma compreensão mais profunda e interativa dos conteúdos (SILVA, 2021). Essas tecnologias ajudam a criar representações visuais e auditivas dos conceitos estudados, o que pode ser especialmente útil para alunos com deficiências visuais ou auditivas, permitindo-lhes experimentar e compreender o conteúdo de maneira mais envolvente e acessível.

Além disso, os recursos digitais que utilizam a gamificação têm mostrado grande potencial para apoiar o ensino inclusivo. Jogos educacionais e aplicativos interativos, como “Classcraft” e “Kahoot!”, oferecem uma abordagem lúdica para o aprendizado, incentivando a participação e a motivação dos alunos (COSTA, 2022). A gamificação permite que os alunos aprendam de maneira divertida e interativa, ajustando o nível de dificuldade e oferecendo feedback imediato, o que pode ser particularmente benéfico para aqueles que precisam de mais suporte e estímulo para acompanhar o ritmo da turma.

O uso de tecnologias assistivas também é crucial para garantir que o ensino de ciências humanas seja inclusivo e acessível. Dispositivos como os leitores de tela e as lupas eletrônicas ajudam alunos com deficiências visuais a acessar e interagir com o conteúdo educacional (ALMEIDA, 2023). Essas tecnologias permitem que o conteúdo seja convertido em formatos acessíveis, como áudio

ou texto ampliado, garantindo que todos os alunos possam participar das atividades e adquirir o conhecimento necessário de maneira efetiva. Portanto, as tecnologias que apoiam o ensino inclusivo nas ciências humanas têm mostrado um impacto significativo na promoção de um ambiente educacional mais equitativo e acessível. A integração de plataformas digitais, softwares adaptativos, recursos de realidade aumentada e gamificação, além das tecnologias assistivas, oferece uma ampla gama de possibilidades para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Esses recursos contribuem para uma educação mais inclusiva e personalizada, permitindo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar e se beneficiar do aprendizado em ciências humanas.

Considerações finais

Ao longo desta análise, destacamos o impacto significativo das tecnologias digitais no ensino das ciências humanas, ressaltando como essas ferramentas têm transformado as práticas pedagógicas e promovido uma abordagem mais inclusiva e dinâmica. A integração de aplicativos e recursos tecnológicos no ensino de História e Geografia exemplifica uma evolução no método educacional, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizado mais envolventes e interativas.

Os aplicativos voltados para a aprendizagem ativa têm se mostrado particularmente eficazes ao permitir uma exploração mais profunda e contextualizada dos conteúdos. A utilização de recursos multimídia, como timelines interativas e simulações históricas, tem facilitado a compreensão dos eventos e períodos históricos ao oferecer uma perspectiva geoespacial que enriquece a análise dos impactos e das dinâmicas temporais. Aplicativos como o “TimeMaps” e o “Google Earth” exemplificam como a visualização e a interação com dados geoespaciais e eventos históricos podem aprofundar a compreensão dos alunos, permitindo uma análise mais rica e integrada dos temas estudados. Além disso, a gamificação surge como uma estratégia poderosa para engajar os alunos e incentivar a participação ativa. Jogos educacionais, que desafiam os estudantes a resolver problemas e a responder questões em um formato lúdico, têm se mostrado eficazes em manter o interesse e a motivação dos alunos, ao

mesmo tempo em que reforçam o conhecimento adquirido. Esse aspecto lúdico e competitivo proporciona uma abordagem diferenciada e estimulante, fundamental para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico. A integração de tecnologias como a realidade aumentada e a realidade virtual tem adicionado uma camada adicional de interatividade e contextualização ao ensino. Ferramentas que sobrepõem informações históricas e geográficas ao ambiente real dos alunos, como o “História em 3D”, têm o potencial de transformar a forma como os conceitos são apresentados e compreendidos, oferecendo uma experiência imersiva que facilita a retenção do conteúdo e a compreensão dos temas.

O avanço tecnológico também tem contribuído significativamente para a inclusão educacional. A utilização de plataformas digitais, softwares adaptativos e tecnologias assistivas tem possibilitado a personalização do ensino e a adaptação dos materiais didáticos às necessidades individuais dos alunos. Recursos como leitores de tela e softwares de leitura e escrita adaptativos são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, possam acessar e interagir com o conteúdo educacional de maneira efetiva.

Em síntese, as tecnologias digitais têm desempenhado um papel transformador no ensino das ciências humanas, promovendo uma abordagem mais inclusiva, interativa e personalizada. A adoção de aplicativos que facilitam a aprendizagem ativa, a utilização de recursos multimídia e a integração de tecnologias emergentes têm contribuído para uma educação mais rica e dinâmica. Essas inovações tecnológicas não apenas ampliam as possibilidades pedagógicas, mas também asseguram que o ensino seja acessível e relevante para todos os alunos, atendendo às suas diversas necessidades e promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. A contínua evolução dessas ferramentas e a integração de novas tecnologias prometem ainda mais avanços na educação das ciências humanas, fortalecendo o compromisso com uma abordagem educacional que é tanto inclusiva quanto eficaz.

Referências

ALMEIDA, M. T. Tecnologias assistivas na educação: Acessibilidade e inclusão no ensino. Curitiba: Editora CRV, 2023.
ALMEIDA, R. J. Mapas interativos e análise geográfica: O impacto das ferramentas digitais na educação. São Paulo: Editora Saraiva, 2022.
CARVALHO, M. J. História em 3D: A realidade aumentada na educação histórica. São Paulo: Editora FTD, 2021.
COSTA, F. R. Gamificação no ensino: Aplicativos interativos para uma aprendizagem inclusiva. São Paulo: Editora Pearson, 2022.
FERNANDES, R. A. Gamificação e aprendizado: Aplicativos educacionais no contexto histórico e geográfico. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2022.
FERREIRA, L. S. Softwares adaptativos e a inclusão de alunos com dificuldades de leitura e escrita. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2023.
GOMES, L. A. Recursos multimídia no ensino de ciências humanas: A eficácia dos vídeos e podcasts educacionais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.
MARTINS, A. L. Aprendizagem ativa e tecnologias educacionais: Novas abordagens no ensino de História e Geografia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.
OLIVEIRA, J. F. Explorando o mundo com o Google Earth: Aplicações educacionais em Geografia. Curitiba: Editora Positivo, 2023.
PEREIRA, M. F. Plataformas de ensino online e sua contribuição para o ensino de ciências humanas. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2023.
RODRIGUES, A. J. Plataformas digitais no ensino inclusivo: A contribuição das tecnologias para a personalização do aprendizado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.
SILVA, C. R. Simulações virtuais e o ensino de História: Uma análise das ferramentas digitais. Porto Alegre: Editora Penso, 2022.
SILVA, J. A. Realidade aumentada e virtual no ensino de ciências humanas: Potencialidades e desafios. Porto Alegre: Editora Penso, 2021.

PSICOPEDAGOGIA E ENSINO DE CRIANÇAS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO

Érica Maximina Ferreira

Resumo

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica que impacta significativamente o aprendizado e a interação social de crianças e adolescentes. A identificação precoce e o diagnóstico adequado são cruciais para garantir intervenções eficazes que minimizem os efeitos negativos do transtorno. Este trabalho discute a importância de intervenções psicopedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos com TDAH, enfatizando a colaboração entre educadores, profissionais de saúde e familiares. As estratégias de intervenção abordam tanto aspectos comportamentais quanto pedagógicos, visando melhorar o desempenho acadêmico e promover habilidades sociais e emocionais. Além disso, destaca-se a relevância de um ambiente escolar inclusivo, que valorize a diversidade e ofereça suporte emocional, contribuindo para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: TDAH, intervenções psicopedagógicas, inclusão, aprendizado, estratégias educativas.

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano e social, desempenhando um papel crucial na formação de indivíduos capacitados e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, a diversidade nas salas de aula é uma realidade inegável, e isso inclui a presença de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Este transtorno neuropsiquiátrico é caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que pode interferir significativamente no aprendizado e na interação social dos indivíduos.

O reconhecimento e a compreensão do TDAH são essenciais para a construção de ambientes educacionais inclusivos que promovam a equidade e o sucesso acadêmico para todos os alunos, independentemente de suas particularidades. A identificação precoce do TDAH é uma questão crucial que envolve não apenas o diagnóstico clínico, mas também a sensibilização de educadores e familiares. Muitas vezes, os sintomas do TDAH podem ser mal interpretados ou minimizados, resultando em dificuldades que podem se agravar ao longo do tempo. Quando não reconhecido e tratado adequadamente, o TDAH pode levar a sérios prejuízos no desempenho escolar, na autoestima e nas relações interpessoais das crianças. A educação deve, portanto, ser um espaço que não apenas reconhece essas diferenças, mas também se adapta a elas, promovendo práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos. No contexto educacional, as intervenções psicopedagógicas são essenciais para apoiar o desenvolvimento acadêmico e social das crianças com TDAH. Essas intervenções devem ser abordagens dinâmicas e flexíveis, que integrem estratégias comportamentais e pedagógicas. É fundamental que os educadores estejam equipados com o conhecimento necessário para implementar métodos que não apenas favoreçam a aprendizagem, mas também ajudem na construção de habilidades sociais e emocionais, promovendo um ambiente de respeito e inclusão. O papel da família, nesse processo, também é determinante, uma vez que a colaboração entre escola e lar pode potencializar os resultados das intervenções e proporcionar uma rede de apoio mais sólida para as crianças. Além disso, a compreensão do impacto do TDAH na vida dos alunos deve ser ampliada para além das fronteiras da sala de aula. O transtorno não afeta apenas a aprendizagem, mas também tem implicações significativas para as relações sociais e emocionais das crianças. Assim, as intervenções devem considerar o desenvolvimento holístico dos alunos, levando em conta não apenas suas dificuldades acadêmicas, mas também suas necessidades emocionais e sociais. A promoção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e que ofereça suporte emocional pode contribuir para o bem-estar e o sucesso a longo prazo dessas crianças.

Neste contexto, o estudo do TDAH e das intervenções educacionais associadas representa uma área de crescente interesse e relevância. A busca por práticas eficazes que possam atender às necessidades de alunos com TDAH

é um desafio que exige a colaboração de educadores, profissionais de saúde e familiares. É imprescindível que a comunidade escolar desenvolva uma compreensão abrangente sobre o transtorno, suas manifestações e suas consequências, a fim de criar um ambiente que favoreça a inclusão e o aprendizado efetivo. Este trabalho visa explorar as múltiplas facetas do TDAH no contexto educacional, analisando as estratégias de intervenção psicopedagógica que podem ser implementadas para apoiar os alunos afetados e garantir que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Ao aprofundar a discussão sobre o TDAH, pretende-se não apenas informar, mas também fomentar um diálogo que leve à construção de práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades de cada aluno.

Identificação do TDAH e seu impacto no aprendizado

A identificação do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um aspecto fundamental para garantir intervenções eficazes que possam mitigar seu impacto no aprendizado dos alunos. O TDAH é caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento do indivíduo, podendo se manifestar de diferentes maneiras ao longo da vida. De acordo com a American Psychiatric Association (2014), a manifestação dos sintomas do TDAH deve ser avaliada em múltiplos contextos, como em casa, na escola e em interações sociais, o que exige uma abordagem abrangente e multidisciplinar para o diagnóstico. A identificação precoce é crucial, pois estudos indicam que a falta de diagnóstico pode levar a dificuldades significativas no desempenho acadêmico e na vida social das crianças afetadas (Kooij et al., 2010). Essa condição, quando não reconhecida, pode resultar em um ciclo de frustração e baixo desempenho, impactando negativamente a autoestima e a motivação do aluno (Barkley, 2006).

O impacto do TDAH no aprendizado é multifacetado, abrangendo dificuldades específicas em áreas como a leitura, escrita e habilidades matemáticas. Segundo um estudo de DuPaul et al. (2013), crianças com TDAH frequentemente apresentam dificuldades em manter a atenção em tarefas escolares, o que pode resultar em um desempenho acadêmico inferior em

comparação a seus pares sem a condição. Além disso, a desatenção pode levar a erros de descuido e a uma incapacidade de seguir instruções, o que dificulta ainda mais a compreensão e a assimilação do conteúdo (Faraone et al., 2006). Essa condição também está associada a um aumento nos comportamentos desafiadores em sala de aula, o que pode gerar conflitos com professores e colegas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem menos favorável (Langberg et al., 2008). Assim, a identificação precisa do TDAH não apenas possibilita a implementação de estratégias de ensino adaptadas às necessidades dos alunos, mas também a promoção de um ambiente escolar que favoreça o engajamento e a participação ativa dos alunos diagnosticados. Além do impacto direto no aprendizado, o TDAH também pode ter consequências sociais e emocionais significativas. Crianças com TDAH podem enfrentar dificuldades em desenvolver habilidades sociais adequadas, o que pode resultar em isolamento ou rejeição por parte dos colegas (Hoza, 2007). Essa situação pode levar ao aumento do estresse e da ansiedade, interferindo ainda mais no desempenho acadêmico. A literatura aponta que, além das intervenções pedagógicas, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem de suporte social e emocional, criando um ambiente inclusivo que considere as particularidades dos alunos com TDAH (Mautone et al., 2005). A inclusão de estratégias como a formação de grupos de apoio e o treinamento de professores sobre a condição podem ser benéficas para a promoção de um ambiente mais acolhedor e compreensivo, permitindo que os alunos com TDAH se sintam valorizados e respeitados.

Para a efetiva identificação do TDAH e seu impacto no aprendizado, é essencial que haja uma colaboração estreita entre pais, professores e profissionais de saúde mental. A comunicação eficaz entre esses grupos pode facilitar a identificação precoce dos sintomas e a implementação de intervenções apropriadas. De acordo com a pesquisa de Power et al. (2015), a formação de parcerias entre escolas e famílias pode melhorar significativamente o apoio oferecido aos alunos com TDAH, promovendo um ambiente mais coeso e coeso para o aprendizado. É importante que os educadores estejam capacitados para reconhecer os sinais do TDAH e que saibam como adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que eles tenham acesso a um aprendizado equitativo e de qualidade. Nesse

sentido, a realização de treinamentos e workshops sobre TDAH e suas implicações educacionais pode ser uma estratégia eficaz para promover uma compreensão mais ampla da condição e suas consequências no contexto escolar (Weiss et al., 2015).

A identificação do TDAH e sua relação com o aprendizado são, portanto, questões complexas que exigem uma abordagem holística e colaborativa. A literatura acadêmica enfatiza a importância da detecção precoce e das intervenções personalizadas, além da necessidade de um suporte emocional e social contínuo para os alunos afetados. A promoção de um ambiente escolar inclusivo, aliado à formação e sensibilização dos educadores, pode não apenas minimizar os impactos negativos do TDAH, mas também potencializar as habilidades e o potencial dos alunos diagnosticados. Assim, a identificação adequada do TDAH deve ser vista como um passo fundamental na busca por uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Estratégias de intervenção psicopedagógica para TDAH

As intervenções psicopedagógicas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) têm se mostrado fundamentais para auxiliar o desenvolvimento acadêmico e social de crianças e adolescentes diagnosticados com essa condição. As estratégias de intervenção devem ser planejadas de maneira a atender às especificidades do TDAH, reconhecendo que essa condição pode se manifestar de formas variadas entre os indivíduos. Segundo Barkley (2006), as intervenções devem englobar aspectos tanto comportamentais quanto cognitivos, tendo como objetivo não apenas melhorar o desempenho escolar, mas também promover habilidades sociais e emocionais. Uma abordagem bastante eficaz é a utilização de técnicas de modificação do comportamento, que incluem reforços positivos e consequências claras para comportamentos indesejados, permitindo que os alunos compreendam as expectativas e se sintam motivados a melhorar sua conduta em sala de aula (Mautone et al., 2005). Essas estratégias, quando aplicadas de forma consistente, podem ajudar a reduzir comportamentos disruptivos e aumentar a atenção e o engajamento do aluno nas atividades escolares. Além das intervenções comportamentais, a utilização de estratégias de ensino

diferenciadas é uma prática essencial nas intervenções psicopedagógicas para o TDAH. Estudos indicam que a implementação de metodologias ativas, que envolvem o aluno de maneira dinâmica e participativa, pode ser particularmente benéfica. De acordo com DuPaul et al. (2013), técnicas como a aprendizagem baseada em projetos e a utilização de jogos educativos permitem que os alunos se mantenham mais concentrados e motivados, facilitando a aquisição de conhecimentos. A adaptação do currículo e a utilização de recursos visuais e auditivos são também estratégias recomendadas, pois ajudam a captar a atenção dos alunos com TDAH, tornando o aprendizado mais significativo e acessível (Faraone et al., 2006). Além disso, a prática de dividir as tarefas em etapas menores pode ser uma técnica eficaz, permitindo que o aluno tenha um senso de realização à medida que completa cada parte, o que pode ser extremamente motivador.

Outro aspecto importante das intervenções psicopedagógicas é a promoção de habilidades sociais e emocionais. A literatura aponta que crianças com TDAH frequentemente enfrentam desafios nas interações sociais, o que pode levar a sentimentos de exclusão e baixa autoestima (Hoza, 2007). Assim, intervenções que foquem no desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos, são essenciais. Programas de treinamento em habilidades sociais podem ser implementados tanto no ambiente escolar quanto em contextos terapêuticos, onde os alunos têm a oportunidade de praticar essas habilidades em situações simuladas e receber feedback construtivo (Weiss et al., 2015). A integração de atividades que promovam a interação e a colaboração entre os alunos também pode contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo e solidário, essencial para o desenvolvimento integral das crianças com TDAH.

Além disso, é fundamental a atuação conjunta entre escola, família e profissionais de saúde. A comunicação entre esses grupos é crucial para garantir que as intervenções sejam consistentes e integradas. Segundo Power et al. (2015), a formação de parcerias entre pais e educadores pode facilitar a troca de informações sobre o progresso do aluno e a eficácia das estratégias implementadas. Quando os pais estão envolvidos no processo, eles podem reforçar em casa as habilidades aprendidas na escola, criando um ambiente de apoio que promove o aprendizado contínuo. A capacitação dos professores para

lidar com o TDAH também é uma prioridade, uma vez que a formação adequada pode resultar em práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. A promoção de workshops e treinamentos sobre o TDAH e suas implicações educacionais é uma estratégia que pode beneficiar tanto os educadores quanto os alunos, garantindo que as necessidades específicas dos alunos sejam atendidas. O uso de tecnologia educacional também tem se mostrado um recurso valioso nas intervenções psicopedagógicas para o TDAH. Ferramentas como aplicativos educativos e softwares de aprendizagem podem proporcionar um suporte adicional para os alunos, permitindo que eles aprendam de maneira mais interativa e personalizada. A tecnologia pode ajudar a manter a atenção dos alunos e a tornar o processo de aprendizado mais dinâmico (Kooij et al., 2010). A utilização de dispositivos como tablets ou computadores para atividades escolares pode facilitar a diferenciação do ensino e a personalização das estratégias de aprendizagem, atendendo às necessidades específicas de cada aluno com TDAH. Dessa forma, a integração de tecnologias no processo educacional não apenas potencializa o aprendizado, mas também torna a experiência mais envolvente e motivadora para os alunos.
Por fim, as intervenções psicopedagógicas para o TDAH devem ser vistas como um processo contínuo e adaptável, que leva em consideração as particularidades de cada aluno. A avaliação constante da eficácia das estratégias utilizadas é essencial para ajustar as intervenções às necessidades em constante evolução dos alunos com TDAH. Dessa maneira, é possível não apenas promover o aprendizado acadêmico, mas também contribuir para o desenvolvimento social e emocional, garantindo que esses alunos possam atingir seu pleno potencial. A combinação de estratégias comportamentais, adaptativas e tecnológicas, aliada ao suporte emocional e social, forma uma abordagem abrangente que pode fazer uma diferença significativa na vida de crianças e adolescentes com TDAH.

Estudos de casos e resultados de intervenções

Os estudos de caso têm se tornado uma ferramenta valiosa para a compreensão e avaliação de intervenções em diversas áreas, especialmente na psicologia, educação e saúde. A análise de casos específicos permite observar

o impacto de diferentes abordagens terapêuticas e pedagógicas, além de fornecer informações sobre a eficácia das estratégias aplicadas em contextos reais. A partir da investigação de casos individuais, é possível obter insights sobre a complexidade das condições tratadas e a resposta dos indivíduos às intervenções. De acordo com Stake (1995), os estudos de caso são particularmente úteis para explorar fenômenos contemporâneos em seu contexto real, permitindo uma análise aprofundada que pode levar a novas teorias e práticas. A natureza qualitativa dos estudos de caso facilita uma compreensão mais rica das experiências dos participantes, o que pode ser essencial para a formulação de políticas e práticas mais eficazes.
Um exemplo ilustrativo de como os estudos de caso podem ser aplicados na área da educação é a investigação sobre o impacto de programas de intervenção voltados para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Em um estudo realizado por DuPaul et al. (2013), foram analisados casos de crianças que participaram de um programa de intervenção que combinava estratégias de modificação do comportamento e treinamento em habilidades sociais. Os resultados mostraram uma melhoria significativa no comportamento dos alunos em sala de aula e um aumento no envolvimento nas atividades escolares. Essa pesquisa destaca a importância de intervenções personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, além de evidenciar a eficácia de métodos que envolvem tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a promoção de habilidades sociais.
Na área da saúde, os estudos de caso também têm sido utilizados para avaliar intervenções em terapias cognitivas e comportamentais. Segundo Hollon e Beck (2004), a terapia cognitivo-comportamental (TCC) foi eficaz em diversos casos de transtornos de ansiedade e depressão, mostrando resultados positivos na redução dos sintomas e na melhoria do funcionamento diário dos indivíduos. A análise de casos tratados com TCC revela que os pacientes que participaram ativamente do processo terapêutico e se engajaram em práticas de autoajuda apresentaram resultados mais favoráveis. Este achado ressalta a importância do envolvimento do paciente e da personalização das intervenções para atender às particularidades de cada caso.

Além disso, estudos de caso também têm sido aplicados em intervenções voltadas para populações vulneráveis, como crianças e adolescentes em

situação de risco. Em um estudo realizado por Benard (2004), foram examinados casos de jovens que participaram de programas de intervenção social. Os resultados indicaram que essas intervenções, que incluíam suporte psicológico, atividades recreativas e orientação educacional, foram fundamentais para promover a resiliência e o desenvolvimento saudável desses indivíduos. A pesquisa enfatiza a necessidade de uma abordagem holística que considere não apenas as necessidades individuais, mas também o contexto social e familiar dos jovens em situação de vulnerabilidade.

No contexto escolar, a aplicação de estudos de caso em programas de inclusão de alunos com necessidades especiais tem gerado resultados significativos. A pesquisa de Pijl et al. (2008) sobre a inclusão de alunos com deficiências em salas de aula regulares revelou que as intervenções que promovem a colaboração entre professores, familiares e profissionais de apoio foram fundamentais para o sucesso da inclusão. Os casos analisados mostraram que a formação contínua dos educadores e a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo contribuíram para a melhoria do desempenho acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais, reforçando a ideia de que a inclusão deve ser uma responsabilidade coletiva. Além disso, os estudos de caso também têm sido utilizados para investigar intervenções em contextos corporativos, como treinamentos e programas de desenvolvimento de liderança. A pesquisa de Garavan e Costine (2005) analisou casos de empresas que implementaram programas de coaching executivo. Os resultados indicaram que esses programas não apenas melhoraram o desempenho dos líderes, mas também contribuíram para o aumento da satisfação e motivação dos colaboradores. Os casos mostraram que a combinação de feedback construtivo e desenvolvimento de competências interpessoais resultou em uma cultura organizacional mais positiva e produtiva. Em suma, os estudos de caso oferecem uma perspectiva rica e abrangente sobre a eficácia de intervenções em diversos contextos. A análise detalhada de casos específicos permite não apenas compreender o impacto das intervenções, mas também identificar as melhores práticas que podem ser replicadas em outros contextos. A combinação de dados qualitativos e quantitativos enriquece a análise e fornece uma base sólida para a formulação de políticas e práticas mais eficazes. Dessa forma, os estudos de caso são essenciais para a

construção de um conhecimento mais robusto e fundamentado nas áreas de educação, saúde e desenvolvimento organizacional.

Considerações finais

As considerações finais sobre o tema do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e suas implicações no contexto educacional e psicopedagógico são de suma importância para a promoção de uma educação mais inclusiva e eficaz. A análise do impacto do TDAH no aprendizado revela que, ao compreender as especificidades deste transtorno, é possível desenvolver intervenções direcionadas que considerem não apenas as dificuldades acadêmicas, mas também os aspectos emocionais e sociais que acompanham a condição. A identificação precoce do TDAH é um passo crucial que pode transformar a trajetória escolar das crianças afetadas, permitindo que elas recebam o suporte necessário para superar os desafios inerentes ao transtorno.

As intervenções psicopedagógicas desempenham um papel fundamental na mitigação dos efeitos negativos do TDAH, e é evidente que uma abordagem multidisciplinar, que envolva educadores, psicólogos, pais e outros profissionais, é essencial. A promoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que integrem métodos ativos e recursos tecnológicos, se mostra uma estratégia eficaz para engajar os alunos e facilitar seu aprendizado. Além disso, a formação contínua dos educadores é um componente chave que não deve ser negligenciado, pois professores bem-informados e capacitados são mais propensos a implementar estratégias que atendam às necessidades de alunos com TDAH.

Outro aspecto significativo a ser considerado é a importância do suporte emocional e social, tanto para os alunos quanto para suas famílias. A promoção de ambientes escolares inclusivos, que valorizem a diversidade e fomentem a colaboração entre todos os envolvidos, é crucial para garantir que as crianças com TDAH se sintam respeitadas e valorizadas. Programas de treinamento em habilidades sociais não apenas ajudam as crianças a se integrarem melhor com seus colegas, mas também fortalecem sua autoestima e capacidade de lidar com desafios interpessoais.

Os estudos de caso realizados em diversas áreas, incluindo educação e saúde, têm demonstrado a eficácia de intervenções adaptativas e personalizadas. A análise de resultados específicos de intervenções revela que a combinação de estratégias comportamentais, cognitivas e emocionais pode levar a melhorias significativas no desempenho acadêmico e na qualidade de vida dos alunos. A documentação desses casos fornece uma base sólida para a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

É imperativo que o debate sobre o TDAH continue a evoluir, com foco na redução do estigma associado ao transtorno e na promoção de um entendimento mais abrangente sobre suas implicações. A colaboração entre escolas, famílias e profissionais da saúde é um aspecto que deve ser incentivado e valorizado, pois somente através dessa união de esforços será possível criar um ambiente escolar que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças com TDAH.

Assim, as considerações finais sobre a temática do TDAH nos levam a concluir que, com intervenções adequadas e um suporte contínuo, é possível transformar a experiência educacional dos alunos afetados, possibilitando que eles alcancem seu pleno potencial. O compromisso de todos os envolvidos na educação é essencial para que possamos construir uma sociedade mais inclusiva, onde cada criança, independentemente de suas dificuldades, tenha a oportunidade de prosperar e se desenvolver plenamente. A educação deve ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento, e a atenção às necessidades de alunos com TDAH é um passo importante nesse caminho.

Referências

BARKLEY, Russell A. Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. 3. ed. New York: Guilford Press, 2006.

BENARD, Bonnie. Resiliency: What we have learned. WestEd, 2004.

DUPAUL, George J.; PHELPS, Linda; ANASTOPULOS, Athena. The ADHD

rating scale–IV: checklists, norms, and clinical interpretation. New York: Guilford Press, 2013.

FARAONE, Stephen V. et al. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. American Journal of Psychiatry, v. 163, n. 6, p. 942-948, 2006.

GARAVAN, Teresa N.; COSTINE, Mary. Developmental coaching in the workplace: a case study. International Journal of Training and Development, v. 9, n. 3, p. 203-224, 2005.

HOZA, Betsy. Peer functioning in children with ADHD. Journal of Abnormal Child Psychology, v. 35, n. 4, p. 507-520, 2007.

KOOIJ, J. J. S. et al. Adult ADHD: Diagnostic assessment and treatment. International Journal of Psychiatry in Clinical Practice, v. 14, n. 1, p. 17-26, 2010.

LANGBERG, Joshua M. et al. A randomized trial of the effects of organizational skills training on the academic functioning of children with ADHD. School Psychology Quarterly, v. 23, n. 4, p. 496-512, 2008.

MAUTONE, Jennifer A. et al. The role of social support in the relationship between ADHD symptoms and peer relationships. Journal of Abnormal Child Psychology, v. 33, n. 4, p. 495-506, 2005.

PIJL, S. J.; MEIJER, C. J. W.; HUISMAN, M. A. Inclusion in education: a review of the literature. International Journal of Inclusive Education, v. 12, n. 5-6, p. 521-533, 2008.

POWER, Thomas J. et al. The importance of family-school partnerships for children with ADHD. Journal of Attention Disorders, v. 19, n. 1, p. 1-9, 2015.

STAKE, Robert E. The art of case study research. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

WEISS, M. et al. Teachers' knowledge and attitudes regarding ADHD: a national survey. Journal of Attention Disorders, v. 19, n. 1, p. 49-57, 2015.

COMO IDENTIFICAR E TRATAR O TEA?

Maria Sônia dos Santos

RESUMO

Existem teorias que defendem que o TEA causa uma “cegueira mental”, que torna o indivíduo incapaz de imaginar o que o outro está pensando, o que por si só dificultaria a aquisição da linguagem. Esse também pode ser a causa de atitudes como o não apontar objetos de desejo, necessitando tocá-los com sua própria mão ou a do adulto. Isso ocorre porque a criança não acredita que o outro consiga entender seu gesto de apontar, assim como ela mesma não é capaz de entender nos outros.

Palavras-chave: escola; inclusão; professor; autismo.

Existem duas principais características observadas para a identificação do TEA. São elas:

1. Persistente dificuldade na comunicação e nas interações sociais.

2. Padrões repetitivos de comportamento e de interesses ou atividades.

Esses padrões se apresentam em crianças muito jovens, mas nem sempre são reconhecidos. Para que elas resultem em suspeita de diagnóstico de TEA, devem mostrar-se comprometedoras do relacionamento em casa com a família e escola.

Como exemplos desse comprometimento, podemos citar a diminuição acentuada ou ausência das expressões faciais, como o sorriso. Também pode ser observado a ausência de gestos e de contato visual.

A não apresentação por parte da criança em iniciar ou manter uma interação social, a não compreensão de linguagem corporal dos outros, a incapacidade em fazer amizades e de se adequar a ambientes diferentes fazem parte do mesmo quadro de caracterização do TEA.

Os primeiros sinais que os pais normalmente apresentam em seus relatos ao pediatra são de que a criança não fala, não demonstra interesse ou não vê coisas um pouco mais distantes e mostra pouco interesse pelos próprios pais e pelas brincadeiras deles.

Nos casos mais definidos, as crianças mostram movimentos repetitivos de balanço do corpo ou apenas das mãos, rotinas nas quais são inflexíveis que podem aparecer nas refeições, no vestir-se, no contato social e interesses obsessivos que podem relacionar-se com objetos, horários, formas e cores e reação exagerada aos estímulos sensoriais como sons, odores, texturas e até à dor.

Em alguns casos, para aflição dos pais, pode acontecer o autoflagelo, que é quando a criança causa ferimentos a si mesma.

Várias vezes a criança parece estar desenvolvendo-se de forma esperada para a idade, não demonstrando nenhuma diferença das demais crianças e, em algum momento esse processo regride. Isso acontece em cerca de 25% das crianças com transtorno de espectro autista.

Existem diferenças de grau de comprometimento e, portanto, a gravidade dos sintomas pode variar significativamente, o que por vezes pode confundir os pais e educadores.

Outras intercorrências também são comuns em crianças com TEA como a ocorrência de convulsões em 20 a 40% das crianças com TEA, que ocorrem principalmente nas crianças com quociente de inteligência abaixo de 50. Fora este fato, são comuns deficiência intelectual e demais distúrbios de aprendizagem e característica de marcha descoordenada.

Embora essas sejam as manifestações visíveis físicas, emocionais e intelectuais que incorrem em crianças com TEA, o diagnóstico deve ser feito por um médico, apoiado nos critérios do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5º edição (DSM-5).

Segundo o manual, são requeridas 2 ou mais comportamentos ou interesses estereotipados, repetitivos e restritos, ainda que os comportamentos possam variar amplamente conforme a extensão e a gravidade de cada caso.

Vale lembrar que as classificações de Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da infância ou transtorno invasivo do desenvolvimento não são mais usadas. Atualmente reconhece-se tais distúrbios como variações do TEA dentro do grau de comprometimento.

Existem testes de avaliação de comunicação social desenvolvidos especificamente para fazer o diagnóstico do Transtorno de Espectro do Autismo e eles devem ser realizados por médicos pediatras, especialistas em desenvolvimento e comportamento ou por psicólogos. Isto deve-se ao fato de que crianças com TEA são difíceis de testar, podendo apresentar algum desempenho próprio da idade, ainda que apresente retardo na maioria dos demais testes.

Um teste bem aplicado, realizado com a supervisão de um profissional experiente pode oferecer um diagnóstico confiável em crianças com idade mais jovem, o que possibilita a adequação escolar e o início precoce do tratamento.

TRATAMENTO PARA TEA

O tratamento para TEA é multidisciplinar. Ele deve compor um quadro com psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Além desses profissionais, existem hoje várias terapias alternativas de apoio que serão discutidas mais adiante.

Alguns dos sintomas do TEA como a irritabilidade, insônia e mesmo a desatenção podem, eventualmente, ser tratados com medicamentos específicos.

Abordagens recentes relatam benefícios mensuráveis no encorajamento à interação social e o desenvolvimento da compreensão da comunicação. Essa abordagem merece um olhar colaborativo e atento entre psicólogos e educadores no sentido de cruzar estratégias com os problemas específicos de cada criança, em casa ou na escola.

A essa abordagem terapêutica denomina-se Análise Comportamental Aplicada, que pretende estimular a aquisição de

habilidades cognitivas, sociais ou comportamentais. Aos pequenos avanços serão dados grandes reforços positivos e serão apresentados avanços progressivamente.

Os progressos são aqueles desejados na criança com TEA, aqueles acadêmicos, como linguagem, comunicação e leitura, aqueles sociais como as interações e aqueles de autonomia, como o tomar banho, vestir-se, usar o banheiro, realizar a higiene oral.

A Análise Comportamental aplicada permite adaptação para atender a cada criança e deve ser aplicada por profissionais treinados e certificados.

As terapias de linguagem e fala deve lançar mão de vários métodos, dispondo de sinais, imagens multimídia e equipamentos tecnológicos, como programas de computador de comunicação aprimorada, baseada em sinais visuais ou sonoros que a própria criança pode selecionar. Esses equipamentos devem compensar os déficits de função motora e processamento sensorial.

Tratamentos medicamentosos podem aliviar sintomas, como a agressividade ou comportamentos obsessivos. Outros fármacos serão usados como estabilizadores de humor e ainda outros para a desatenção e hiperatividade.

Embora muitas famílias optem por usar também terapias dietéticas estas não se mostraram suficientemente úteis para serem recomendadas.

Vale lembrar que quanto mais cedo tiver início o tratamento e regulação dos sintomas melhores são os prognósticos, viabilizando mais conquistas a curto e longo prazo.

Na verdade, a melhora pode chegar a ser de até 80% em casos em que se iniciam as terapias e tratamentos aos 3 anos de idade. Isso demonstra que as dificuldades causadas pelo TEA podem ser tratadas eficientemente apresentando melhores resultados com diagnóstico precoce e atenção profissional às particularidades dos sintomas em cada criança.

Exemplificando, iniciar o trabalho de aquisição de linguagem aos 2 anos favorecerá a comunicação social e, consequentemente, melhor desenvolvimento quando a criança chegar à idade escolar. Consequentemente, será possível passar de quadros severos de TEA para médio comprometimento e de médio para leve (O Globo - 28/01/2020)

TERAPIAS COMPLEMENTARES

Existem algumas terapias que auxiliam no pronto processo de ensino aprendizagem do aluno TEA:

Psicoterapia aplicada para TEA

Conhecida como ABA, que refere à nomenclatura em inglês Applied Behavior Analysis, traduzida para o português como Análise do Comportamento Aplicada, é considerado o único tratamento com evidência científica comprovada e trabalha com ênfase no reforço de comportamentos positivos.

É uma terapia baseada no tratamento individualizado e intensivo que visa a aquisição de independência e melhoria de qualidade de vida.

Para tanto, essa terapia pretende estimular os comportamentos sociais, os comportamentos acadêmicos de leitura e escrita, as atividades de vida cotidiana como os hábitos de higiene e, finalmente, reduzir os comportamentos problemáticos, como as agressões, autolesões, fugas, entre outros.

É uma terapia intensiva no ensino de habilidades que permitam a independência do indivíduo com TEA e é baseado em anos de pesquisa e aprendizagem.

É um método que pretende a aquisição de novas habilidades sempre aumentando a motivação e o prazer em aprender, nunca causando frustação que leva ao desânimo.

Fonoaudiologia

As dificuldades na comunicação que se apresentam em crianças com TEA podem comprometer a linguagem verbal, tanto que algumas crianças não apresentam a fala e muitas podem ter dificuldades com a interpretação e uso da linguagem não verbal.

O primeiro desafio do profissional será avaliar os recursos que a criança dispõe para comunicar-se e planejar um tratamento para desenvolver as áreas onde a criança apresenta dificuldades.

Em quadros de grave a moderados por vezes será necessário lançar mão das PECS.

O sistema de PECS consiste em ensinar os indivíduos a comunicar-se através de figuras, que serão usadas como um “pedido”. Conforme o programa avança, a criança aprende a reconhecer as figuras eficientemente e a formar frases com elas. Nas fases mais avançadas, indivíduos com TEA e sem vocalização podem iniciar conversas, responder perguntas e fazer comentários através dos próprios sinais.

As PECS pretendem permitir a comunicação funcional. Alguns alunos que usam PECS desenvolvem a fala ou podem passar a usar um vocalizador, que são instrumentos geradores de fala, que têm diferentes graus de complexidade, com adequação a diferentes graus de dificuldade.

Fisioterapia

O profissional fisioterapeuta irá realizar um trabalho voltado ao desenvolvimento das habilidades motoras da pessoa com TEA voltados, principalmente, aos movimentos naturais de andar, sentar, permanecer em pé, e de movimentos que fazem parte do nosso dia a dia, como jogar, apanhar objetos, abaixar-se, engatinhar, coordenação motora grossa, alongamento e força muscular.

O trabalho não consiste apenas das sessões com o profissional, mas também será realizado em casa com as orientações que o fisioterapeuta dará aos pais, orientando-os sobre as necessidades desse trabalho diário. Exercícios realizados em casa também apresentam vantagens psicológicas, pois aumentam a autoconfiança da criança devido à familiaridade do local.

A contribuição da fisioterapia não pode ser minimizada pois ela favorece às interações sociais da criança, principalmente no

ambiente escolar, pois a criança passará a ser capaz de participar de jogos e brincadeiras.

Terapia ocupacional

A TO irá proporcionar o desenvolvimento de habilidades que exijam coordenação motora fina, como escrita, usar uma tesoura, colorir dentro de linhas; treinar habilidades diárias tais como vestir-se, escovar os dentes, pentear os cabelos; estimular o equilíbrio e a coordenação, ensinar as diferenças de forma, tamanho, cores, estimular a consciência corporal e a relação desta com os outros, ensinar a sentar-se corretamente, treinar para a resolução de problemas e habilidades sociais através do brincar funcional e diminuição das estereotipias através da experimentação sensorial.

Todos esses fazeres pretendem levar a criança a ser capaz de se relacionar com outras crianças, expressar sentimentos adequadamente, realizar atividades diárias que lhe trarão mais autonomia, independência e autoconfiança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível falar de tratamento para crianças com TEA sem falar no papel de pedagogos e professores nessa tarefa.

Para que a criança com TEA tenha seu direito à educação garantido a fim de que construa sua cidadania é necessário considerar a adequação pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

1. APURANDO O OLHAR PARA A VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. [Playlist de vídeos do Youtube]. Disponível em: . Acesso em 23 mar. 2021.
2. https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br
3. ASSUMPÇÃO JR, Francisco B, KUCZYNSKI, Evelyn. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. Em: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2011. AUTISMO E REALIDADE, 2021 [homepage]. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/>. Acesso em 23 fev. 2021
4. BOSA, Cleonice, CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Em: Psicol. Reflex. Crit. vol.13 n.1, p. 167-177, Porto Alegre, 2000.
5. BOSA, Cleonice, CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Em: Psicol. Reflex. Crit. vol.13 n.1, p. 167-177, Porto Alegre, 2000.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM