

WWW.SLEDITORA.COM



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/09/2023

SETEMBRO DE 2023 V.5 N.9



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 9

Setembro 2023

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.5, n. 9 (2023) - São Paulo: SL
Editora, 2023 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/09/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O RETROCESSO E A SEGREGAÇÃO IMPOSTA PELA “NOVA” POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DECRETO N. 10.502 DE 2020	
Karolin da Silva Santos Adelino.....	4
A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO SURDO	
Bruna Karoline Gonçalves.....	16
GESTÃO ESCOLAR: NOVAS CONCEPÇÕES E NOVAS PRÁTICAS	
Eva Ferreira da Silva.....	27
O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Kelly Cristina Mateus de Almeida.....	36
A PEDAGOGIA HOSPITALAR	
Luciana Torres dos Santos.....	48
PROFESSOR E ALUNO FALANDO A LINGUAGEM DA TECNOLOGIA	
Luiz Carlos Gorgonha da Conceição Júnior.....	56
A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR	
Maria Aparecida Freitas Veras.....	64
NEUROPSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA	
Marisa de Oliveira Cezar.....	70
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Mauren Frazao Castello.....	82
A PEDAGOGIA HOSPITALAR	
Silvana Cardoso Sousa Rodrigues.....	90
TEATRO OU DRAMA: O JOGO DRAMÁTICO NA INFÂNCIA	
Tatiana Oliveira de Matos.....	103
ESTUDO DE CASO: USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE ARTES	
Rafael Jacson da Silva Carneiro de Oliveira et al.	112
ESTUDO DE CASO: USO DE TECNOLOGIAS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Rafael Jacson da Silva Carneiro de Oliveira et al.	116
A EDUCAÇÃO, O PAPEL DO PROFESSOR E SUAS RESPONSABILIDADES	
Cristiane Carlos de Souza Nascimento.....	120
O TRÂNSITO ENTRE OS GÊNEROS LETRA DE MÚSICA, PEÇA DE TEATRO E FOTONOVELA – UM OLHAR PARA O LETRAMENTO	
Marcus Rinaldi Tonelli Costabile.....	130
A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XVII AO XX	
Cristina da Silva Freitas.....	142
O COTIDIANO ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Juvenilda Pedreira da Silva.....	155
NATUREZA EDUCADORA: UM PROJETO EDUCATIVO	
Simone Maria da Cunha Gomes.....	165
A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM PPP NA PRÁTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO	
Vanessa Andréia Marques Costa.....	175
ENXERGANDO A LUDICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR	
Angélica Cirilo de Queiroz.....	191
EDUCAÇÃO ONLINE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	
Debora Araldi.....	202
HEGEMONIA PEDAGÓGICA E A EVOLUÇÃO INTEGRAL NO TEA: ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL	
Monalisa Fernandes de Castro.....	208
A INFLUÊNCIA DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO MORAL DA CRIANÇA	

SUMÁRIO

Eliana Souza Ferreira.....	225
ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Izildinha Aparecida Chaves Fernandes.....	232
A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA O CONHECIMENTO DA CULTURA AFRICANA	
Ariana Ribeiro de Souza Silva.....	265
A ORIGEM DO XADREZ E OS BENEFÍCIOS QUE ELE PODE TRAZER NA EDUCAÇÃO	
Pedro Fabio Pereira da Silva.....	269
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aurea Lanes Faravelli.....	274
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
Erica Fernanda Crespo Rodrigues.....	283
CONHECENDO A HISTÓRIA DO NÚMERO	
Camila Lopes Dionisio.....	290
A RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ageneusa Mota de Oliveira Sales.....	300
SOLUÇÕES AMBIENTAIS PARA UM BRASIL MELHOR	
Bruna Pinheiro de Moraes.....	311
A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Dilza Angela Rosa.....	319

**O RETROCESSO E A SEGREGAÇÃO IMPOSTA PELA “NOVA”
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DECRETO N.
10.502 DE 2020**

**THE REGRESSION AND SEGREGATION IMPOSED BY THE "NEW"
NATIONAL SPECIAL EDUCATION POLICY OF DECREE N. 10.502 OF
2020**

Karolin da Silva Santos Adelino¹

Resumo: O presente artigo possui o intuito de analisar questões relativas à presença de um aspecto segregacionista e de involução na Política Nacional de Educação Especial do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, ante aos avanços feitos nas últimas décadas nos direitos educacionais das pessoas com deficiência. O objetivo geral deste estudo é examinar de forma crítica o Decreto n. 10.502/2020 e expor os pontos onde é possível perceber um retrocesso de acordo com os instrumentos normativos publicados nas últimas décadas, em especial a partir da Constituição Federal de 1988, e verificar se a segregação de pessoas com deficiência está sendo incentivada no texto normativo do referido decreto. Acerca da metodologia, será utilizado a pesquisa bibliográfica e documental, e será um estudo qualitativo, interpretando de forma holística toda a documentação encontrada. Dessa forma, será averiguado se houve ou não alguma atitude com o intuito velado de segregação no

¹ Karolin da Silva Santos Adelino, graduação e licenciatura em pedagogia pela Faculdade São José e reconhecida pela UNIG - Universidade Iguazu em 2015; Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Primavera I. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de licenciatura em Matemática

Decreto n. 10.502 de 2020 e se a política proposta regrediu em comparação com as normas anteriores e as ainda existentes. Conclui-se, por fim, que essa “nova” política apenas traz uma roupagem nova para termos e práticas antigas, e, inclusive, segregacionistas, já superadas sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto n. 10.502/2020.

Abstract: This article aims to analyze issues related to the presence of a segregationist and involution aspect in the National Policy for Special Education of Decree No. 10.502, of September 30, 2020, when compared to the advances made in recent decades in the educational rights of people with disabilities. The general purpose of this study is to critically examine Decree No. 10.502/2020 and expose the points where it is possible to notice a regression by the normative instruments published in recent decades, especially since the 1988 Federal Constitution, and to check whether the segregation of people with disabilities is being encouraged in the normative text of the aforementioned decree. About the methodology, bibliographical and documental research will be used, and it will be a qualitative study, holistically interpreting all the documentation found. Thus, it will be ascertained whether or not there was any attitude with the veiled intent of segregation in Decree No 10.502 of 2020 and whether the proposed policy has regressed in comparison with previous and still existing norms. We conclude, finally, that this “new” policy only brings a new dressing to old terms and practices, and even segregationist ones, already outdated about the educational inclusion of people with disabilities.

Keywords: Special education. Inclusive education. Rights of People with Disabilities.

Decree n. 10.502/2020.

Introdução

O direito à educação, previsto pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, trata-se de um elemento essencial no conjunto de direitos sociais garantidos e inerentes a todo e qualquer ser humano, sendo dever do Estado e do seio familiar, acompanhados da contribuição de toda a sociedade, efetivá-lo com a finalidade de desenvolver plenamente e preparar a pessoa para o exercício de sua cidadania e trabalho.

O direito à educação é de todos, entretanto, por muitos anos pessoas com deficiência tiveram e, muitas vezes ainda tem, esse direito negado ou sucateado. Em vista disso, a educação inclusiva nasce com o propósito de amenizar os fatores que existem e impedem que essas pessoas desfrutem do seu direito fundamental à educação; ganhando esse termo status constitucional em 2009, com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Com o passar dos anos, o ordenamento jurídico brasileiro foi desenvolvendo diversas normas que agregam à educação inclusiva, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a própria Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Declaração de Salamanca em que o Brasil é signatário, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Constituição Federal de 1988, entre diversas outras. Porém, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida publicada através do Decreto n. 10.502/2020 não traz nada de novo e nem agrega à luta pela inclusão,

por mais que esse termo esteja no título e que aparente ter como finalidade uma educação inclusiva.

Os objetivos deste artigo são de analisar o Decreto n. 10.502 de 2020 pontuando os momentos em que ele traz um retrocesso para toda a evolução que o Brasil passou no tema da educação inclusiva e também de expor as contradições e segregação velada que está sendo incentivada pelo referido decreto.

O artigo está dividido em 2 partes. Ele iniciará com um breve e não totalitário resgate histórico, mencionando algumas normas que corroboraram ou não com a incorporação da educação inclusiva no nosso sistema educacional e depois haverá uma segunda parte onde será demonstrado os momentos do decreto em que foram percebidas ações que possuíam uma intenção de segregar furtivamente às pessoas com deficiência; sendo posto também os retrocesso percebidos, consistindo a segregação um exemplo dele, já que era uma prática antiga e comum para tratar com o diferente, estando essa prática pelo menos legislativamente superada.

Tem-se o intuito de com esse artigo de evidenciar esses acontecimentos para que seja repensada a Política Nacional de Educação Especial de 2020, e de fato seja excluída por completo do nosso sistema jurídico.

A “nova” Política Nacional de Educação Especial

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida publicada em 2020 traz em seu título termos como “equitativo” e “inclusivo”, e em seu texto diz promover esses aspectos. No art. 3º, incisos I, III e IV são colocados como princípios dessa política a educação como um direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo e um

desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. Em seu art. 4º, incisos I e II é dito que essa política possui como objetivo garantir os direitos constitucionais e educacionais e promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito.

Ao ler superficialmente o decreto pensamos ser mais um documento que corrobora com a luta pela inclusão escolar, afinal, ele utiliza dos termos e algumas ideias parecidas com aquelas leis que de fato apoiam a inclusão. Entretanto, ao fazermos uma análise mais crítica encontramos algumas contradições.

Estas são percebidas no art. 2º, incisos VI, VII e X quando conceitua escolas especializadas, escolas regulares inclusivas e classes especializadas.

Escolas especializadas são colocadas como “instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos”. **Escolas regulares inclusivas** são as “instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos”. E **classes especializadas** são:

Classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

Algumas problematizações que podemos fazer desses incisos são:

(a) Não existe uma pessoa que não se beneficie da inclusão; todos se beneficiam. A pessoa sem deficiência se beneficia tendo contato e aprendendo que somos seres diversos e que todos devem ser respeitados e a pessoa com deficiência ao ser incluída se beneficia tendo seus direitos fundamentais prestigiados, tendo igualdade de acesso e permanência no sistema educacional como todos e podendo desenvolver plenamente sua cidadania, suas habilidades interpessoais e laborais, como preconiza a nossa Constituição Federal. Sendo importante frisar que todas as pessoas com deficiência devem ter esse direito à inclusão respeitado, da com deficiência mais leve a mais severa, pois esse é um direito fundamental a todos, sendo inclusive discriminação essa possível diferenciação proposta entre um tipo de educação para alguém com deficiência leve e outro para alguém com uma deficiência mais grave.

(b) É comum que pessoas com deficiência demandem apoios diversos daquelas pessoas sem deficiência, mas isso não é justificativa para separá-las do ensino regular. É dever do poder público aprimorar os sistemas educacionais visando a inclusão plena, assim como devem fazer adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto com os demais serviços e adaptações razoáveis servem justamente para fazer esse acompanhamento múltiplo e contínuo que diz ser o objetivo das escolas especializadas, tirando assim a necessidade de sua existência.

(c) O Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido no turno contrário à educação regular, tendo ele um aspecto complementar e não substitutivo como dito pela Resolução n. 4 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, sendo algo completamente diferente de uma escola regular, pois

possuem papéis diversos, não fazendo sentido a definição proposta de “escolas regulares inclusivas”.

(d) Ao utilizar o termo “escolas regulares inclusivas” pressupõe-se que exista uma escola regular que não seja inclusiva, o que não pode haver, uma vez que toda escola regular deva ser inclusiva por força da interpretação conjunta da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009 e do Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, entre outras normas, que promovem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Além do viés constitucional, dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão que tratam sobre o direito à educação e a decisão proferida pelo STF no julgamento da ADI 5357-DF, **corroboram que todas as escolas, públicas ou privadas, devem ser inclusivas e estão obrigadas a ofertar ensino aos educandos com deficiência**, sem atribuir às famílias e/ou a estes estudantes quaisquer custos relacionados – o que inclui a oferta do Atendimento Educacional Especializado, professores de apoio, recursos de tecnologia, adaptações razoáveis e o que mais for necessário para que usufruam do direito à educação no sistema regular de ensino em igualdade de condições com os educandos sem deficiência.² (grifo nosso)

(e) As escolas especializadas, antes chamadas de escolas especiais, eram práticas antigas para lidar com a pessoa com deficiência, quando esta era tratada apenas pelo aspecto biológico e numa visão clínico-medico onde aquelas pessoas que não se encaixavam nos padrões educacionais deveriam ser separadas com o argumento de ajudá-los em sua educação. Entretanto, diversos pesquisadores da área

² Instituto Alana. Parecer: **A Inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020 sobre a Política de Educação Especial**. Disponível em: < <https://cutt.ly/wDfDH3x> >. Acesso 20 mar 2022.

já demonstraram que esta é uma falácia e este modelo de segregação não traz benefício, e apenas prejudica pessoas sem deficiência, que não terão contato com a diversidade, e, principalmente, pessoas com deficiência pois não terão uma igualdade de acesso ao sistema educacional e que estarão sendo segregadas da sociedade o que certamente influenciará na sua autonomia, na atuação de sua cidadania e no seu desenvolvimento laboral e pessoal, o que fere a própria CF/88.

As escolas e classes especializadas são apenas uma nova roupagem das antigas escolas especiais. Ambas segregam o aluno com deficiência, a segunda colocando o mesmo numa escola regular, mas o segregando em salas “planejadas com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas”, sendo que deveria ser - caso, de fato, a educação inclusiva fosse uma preocupação - uma sala destinada a todos, com as adaptações razoáveis feitas e um atendimento individualizado quando necessário para suprir as necessidades do educando e garantir seu maior potencial educacional. E o primeiro segrega de uma maneira ainda mais preocupante, pois nem ao menos na escola regular a pessoa com deficiência poderá estar, devendo ser separadas do resto da sociedade com o argumento de não se beneficiarem da inclusão.

(e) Não é possível existir uma escola regular que se diz inclusiva e põe em prática a suposta inclusão através de classes especializadas, já que essas são destinadas a um público específico e não possuem aspectos inclusivos.

[...] as classes especializadas são espaços que segregam e discriminam em função da deficiência, pois **afastam os alunos com deficiência do convívio com alunos sem deficiência e, ao mesmo tempo, privam os alunos sem deficiência de vivenciar a diversidade**, diferente da sala de recursos que funciona como locus de apoio para acessibilidade. Reconhecendo

que a educação é um direito público subjetivo e que a inclusão acontece quando alunos com e sem deficiência tem a oportunidade de conviver e aprender com as suas diferenças, para que este direito seja assegurado a educandos com deficiência a escola inclusiva não pode excluir e nem segregar.³ (grifo nosso)

E além de tudo isso, este decreto também foi feito sem ouvir a opinião das próprias pessoas com deficiência, que deveriam sempre participar do desenvolvimento de normas que tratassem sobre as mesmas. Não ouviram quem possuía alguma deficiência e nem os pesquisadores, especialistas e organizações da área, tendo os mesmos publicado diversas declarações oficiais demonstrando serem contrários à aplicação da política. Algumas entidades que fizeram isso foram: o Conselho Federal de Psicologia, o Conselho Regional de Psicologia (SP), a Associação Brasileira de Saúde Coletiva, a Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos, o Instituto Alana, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, o Instituto Jô Clemente, o Sindicato de Lutas e Conquistas entre diversos outros.

Considerações Finais

O Decreto n. 10.502 de 2020 traz conceitos e ideias obsoletas. Recupera “soluções” arcaicas e que já foram percebidas ineptas para solucionar a questão da inclusão escolar, como a criação de salas especiais numa escola regular onde todos os alunos “diferentes” são colocados para aprender. Ações como essa apenas favorecem a

³ Instituto Alana. Parecer: **A Inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020 sobre a Política de Educação Especial**. Disponível em: < <https://cutt.ly/wDfDH3x> >. Acesso 20 mar 2022.

segregação e exclusão do aluno e impedem o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência e não permitem que os alunos típicos tenham contato com a diversidade e também aprendam com isso.

Após apresentado o histórico de normas nacionais e internacionais acerca da educação especial inclusiva e demonstrado a evolução pelo qual essa área estava passando, percebe-se manifesto o retrocesso que o Decreto n. 10.502 de 2020 impõe para o nosso ordenamento jurídico; suas propostas em nada agregam.

Dessa maneira, conclui-se que o Decreto n. 10.502 de 2020 é incompatível com o restante do sistema jurídico brasileiro e deve ser extinto permanentemente do mesmo, por incitar a segregação e, conseqüentemente, não pôr em prática o que propõe - ser um instrumento que garanta a inclusão escolar -; e também por apenas regredir em todos os avanços feitos pela luta à inclusão.

Referências Bibliográficas

Associação Brasileira de Saúde Coletiva et al. **Nota de repúdio ao Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Disponível em: < <https://cutt.ly/Dht42y5> >. Acesso 20 mar 2022.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação et al. **Nota de repúdio ao Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Disponível em: < <https://cutt.ly/Qht7tZw> >. Acesso 20 mar 2022.

Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos. **Nota pública de repúdio ao Decreto n. 10.502/2020**. Disponível em: < <https://cutt.ly/xht45YW> >. Acesso 20 mar 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < <https://cutt.ly/YDge4SE> >. Acesso em 22 mar 2022

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: < <https://cutt.ly/9DfPC4O> >. Acesso 22 mar 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.949/09, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < <https://cutt.ly/mDfAaY1> >. Acesso 22 mar 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira da Inclusão da Pessoas com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < <https://cutt.ly/nDfAAbp> >. Acesso 18 mar 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <https://cutt.ly/ADgwfkr> >. Acesso em 18 mar 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.** Disponível em: < <https://cutt.ly/3Df5iRy> >. Acesso em 28 mar 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial de 1994.** Disponível em: < <https://cutt.ly/ODf9wN9> >. Acesso em 18 mar 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: < <https://cutt.ly/hDfMkVu> >. Acesso em 20 mar 2022.

Conselho Federal de Psicologia. **Mudança na Política de Educação Especial é retrocesso e segregação! Entenda porque o CFP é contrário às alterações.** Disponível em: < <https://cutt.ly/1ht7jLG> >. Acesso 23 mar 2022.

Conselho Regional de Psicologia (SP). **Carta de repúdio ao Decreto n. 10.502/2020.** Disponível em: < <https://cutt.ly/vDfSNwu> >. Acesso 23 mar 2022.

Instituto Alana. **Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência.** Disponível em: < <https://cutt.ly/aDfFwus> >. Acesso 20 mar 2022.

Instituto Alana. Parecer: **A Inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020 sobre a Política de Educação Especial.** Disponível em: < <https://cutt.ly/wDfDH3x> >. Acesso 20 mar 2022.

Instituto Jô Clemente. **Posicionamento sobre o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que institui a nova Política Nacional de Educação Especial.** Disponível em: < <https://cutt.ly/2DfFJN7> >. Acesso 16 mar 2022.

SALAMANCA, Espanha. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994.** Disponível em: < <https://cutt.ly/mDfXpQ3> >. Acesso em 22 mar 2022.

Sindicato de Lutas e Conquistas. **Nota de repúdio: não à exclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.** Disponível em: < <https://cutt.ly/8ht4JfY> >. Acesso 22 mar 2022.

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO SURDO

Bruna Karoline Gonçalves

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com intuito de refletir na inclusão de alunos surdos em classes regulares, pensando no seu impacto na vida dos alunos e nas dificuldades e benefícios, pois não basta incluir, mas é necessário ter subsídios que ajudem a pessoa com deficiência a se desenvolver nas classes regulares, dentro de suas particularidades; Assim ressaltamos a importância da LIBRAS para o desenvolvimento do aluno surdo desde a primeira infância, para que os surdos possam ter a possibilidade ao decorrer de seu desenvolvimento de aprender a Língua portuguesa, através de sua primeira língua que é a LIBRAS e ter uma vida social e os mesmos direitos que os outros cidadãos. Ao decorrer do trabalho será descrito sobre a importância da LIBRAS ser ensinada às pessoas surdas desde tenra idade para que incorporem suas regras e se desenvolvam tendo uma língua própria da comunidade surda, para se comunicar e organizar seu pensamento; Assim reconhecendo a importância da LIBRAS e o que ela pode trazer de benefícios para a aprendizagem dos surdos, pois pensar e repensar a inclusão é muito importante, seus benefícios e dificuldades, sua abrangência e repercussão na vida dos envolvidos.

Palavras-Chave: Desenvolvimento, Libras, inclusão.

Refletir sobre a importância da inclusão e em como viabilizar a inclusão de alunos surdos em redes regulares de ensino, reconhecendo a LIBRAS como um recurso riquíssimo para a aprendizagem de surdos. Este artigo científico foi feito com base em revisão bibliográfica que visa a discussão da importância da LIBRAS para os alunos surdos e seu desenvolvimento, devendo ser reconhecida como primeira língua da comunidade surda.

Crianças surdas incluídas em redes regulares de ensino

Se a escola é um fator importante para o desenvolvimento social de uma pessoa, temos que refletir no que ela está oferecendo e como está contribuindo para a formação de cidadãos. Quando a criança surda é incluída na escola de ensino regular é importante analisar as condições e

permanência e como será o acesso ao ensino, para que de fato a criança tenha garantido o seu direito ao conhecimento e seja participante de um processo de inclusão e não de exclusão.

A inclusão percorreu um longo caminho, porém ainda hoje, precisamos pensar na repercussão que ela traz para a vida dos alunos inclusos em redes regulares de ensino, o que precisa ser melhorado e o que precisa permanecer para o sucesso do processo de inclusão.

Na escola é importante investir em recursos que auxiliem os alunos surdos em classes regulares, como por exemplo, um intérprete de LIBRAS ou um professor especializado em educação especial, voltado para deficiência auditiva, porque é notável que muitos professores recebem alunos especiais sem estar minimamente preparados para a tarefa de ajudá-los em seu desenvolvimento. A criança surda tem o direito de estar em classes regulares de ensino, mas também tem o direito de meios de comunicação válidos e que enriqueçam a sua aprendizagem, além de estar em classes regulares, ela em contra turno terá um atendimento especializado para auxiliá-la. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no capítulo VI “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, regulamenta o que a escola bilíngue deve oferecer, assim como o direito da criança surda a ter profissionais para auxiliá-la. Conforme podemos verificar:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

O Atendimento educacional especializado visa dar suporte e melhores condições educacionais para alunos com NEE, aonde são acompanhados por profissionais capacitados para ajudar na aprendizagem. Assim, o atendimento especializado vem a complementar a aprendizagem dos alunos dentro de suas peculiaridades, no contra horário de salas comuns. O Atendimento Educacional Especializado é realizado, com prioridade, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no período inverso da

escolarização, pois não substitui as classes comuns; ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Também é garantido o atendimento há crianças em Classes Hospitalares, quando as mesmas são internadas por conta de algum problema de saúde, elas têm direito de receber o atendimento de um professor, e caso, a criança saia do hospital e esteja impossibilitada de frequentar salas comuns, também é garantido o direito a educação em domicílio, para que ao voltarem a frequentar classes comuns não estejam defasadas no ensino. De acordo com o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, que diz:

Art. 1º - § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Uma pesquisa foi desenvolvida por Mattar (2005) que fala sobre a "inserção da pessoa surda em um espaço real de cidadania". Ela aborda em seu trabalho, o Bilinguismo como uma modalidade de ensino que possibilita a valorização da língua de sinais, pois o aluno surdo pode adquirir uma linguagem própria. O currículo da escola bilíngue deve frisar o respeito pelas diferenças e a aceitação da identidade e cultura surda. Para enriquecer sua pesquisa Mattar (2005) solicitou à alunos surdos que escrevessem e dramatizassem fatos de sua vida relatando suas expectativas e anseios; Através destas dramatizações a pesquisa revelou que os alunos tinham sentimentos de estigma e rotulação e como se sentiam diante de ouvintes quando não eram compreendidos e que só conseguiam utilizar a LIBRAS entre os próprios surdos. Através das dramatizações também foi possível detectar que os alunos se sentem seguros quando conversam com outros alunos que sabem LIBRAS e com simpatizantes ouvintes que sabem utilizar a língua de sinais, pois se sentem valorizados. Ao finalizar esta etapa da pesquisa, os alunos surdos são questionados "Do que os surdos necessitam para viver bem na sociedade?" A resposta quanto a questão foi a elaboração de um painel que deixou claro que os alunos desejam que seja criado meios na sociedade que facilitem a comunicação, como ter mais programas, teatros, faculdade, entre outros, com tradução em LIBRAS e profissionais que possam auxiliá-los. Ou seja, desejam ser respeitados pela sociedade.

Em sua pesquisa Mattar (2005) se preocupa com a questão de os alunos surdos com perda severa e profunda, serem alfabetizados e letrados através da LIBRAS, que é sua primeira língua e que a relação entre os surdos enriquece esta aquisição da linguagem. Segundo MATTAR (2005):

Podemos concluir que a LIBRAS vem atender as necessidades pontuais da criança surda e que a entrada tardia na linguagem pode causar sérios danos cognitivos à criança e em especial à criança surda. “Quanto antes for o acesso à sua língua, melhor será a sua aquisição de linguagem e a apropriação do conhecimento disponível inclusive na educação formal” (p. 16).

Muitos estudos mostram que a criança surda se colocada em contato com a Língua de sinais, desde pequena, consegue se desenvolver e adquirir a língua com a mesma desenvoltura que uma criança ouvinte. Segundo Quadros (1997), a criança por volta dos dois anos de idade já começa a fazer as primeiras combinações de sinais no desenvolvimento da língua visual-espacial, pois é na fase dos dois aos três anos que as crianças passam por uma explosão de "vocabulário". De acordo com Petitto e Bellugi (1988) se a criança surda de nascença é exposta à língua de sinais, desde os primeiros anos, proporcionada por pais surdos, terá uma maior facilidade em adquirir uma língua sem deficiências, pois desde cedo estão em contato com a função linguística que a serve.

Para Vygotsky (1989), a língua de sinais é uma forma de atingir a criança surda como um meio mais eficaz para seu desenvolvimento pleno e único. A língua de sinais, é uma forma legítima de a criança surda criar sua identidade através de uma linguagem espaço-visual, um instrumento que a ajudará na comunicação com o mundo e nas suas relações sociais.

A pesquisa de Mattar (2005) instiga-nos a pensar não somente na LIBRAS como uma forma de comunicação dos surdos, mas nos leva a pensar em qual a melhor forma de inclusão. Além da pesquisa feita com os surdos ela nos leva a pensar na inclusão dos surdos nas redes regulares de ensino e para isso realizou uma pesquisa com professores, da rede estadual de ensino regular; Estes professores tinham inclusão de alunos surdos em suas salas. Em sua pesquisa constatou que os professores acreditavam ser importante a interação dos alunos com as diferenças, mas por outro lado se sentiam impotentes diante das exigências das necessidades linguísticas dos alunos surdos, por isso as aprendizagens destes alunos ficavam comprometidas, pois seria necessário que os professores da rede regular fossem mais capacitados e que o governo deveria oferecer cursos de LIBRAS para os professores. Além da pesquisa com os professores é feito uma pesquisa com alunos surdos que foram incluídos em salas regulares de ensino, constatando-se que ao invés de sentirem-se acolhidos, eles se sentiam segregados, pois as maiorias dos alunos e dos professores não conseguiam comunicar-se em LIBRAS, deixando-os frustrados e comprometendo a aprendizagem dos mesmos.

Ao pensarmos na perspectiva bilíngue de ensino, a escola tem o papel de valorizar a LIBRAS, como primeira língua dos alunos, além de ter profissionais qualificados que dominam a língua de sinais para oferecer um ensino de qualidade para os alunos surdos. Como frisa Mattar (2005), em sua pesquisa que quando os alunos surdos estão em contato com outros surdos ou

mesmo com ouvintes que tem habilidades para se comunicar em LIBRAS, os alunos demonstram mais envolvimento nas aulas, o que representa um ganho para sua aprendizagem. O autor LOPES (1998), diz:

A escola para surdos possibilita as trocas culturais e o fortalecimento do discurso surdo. As identidades surdas presentes na escola para surdos podem estar em constante negociação, bem como, podem provocar outras identificações surdas. Tais identidades partem do contato com a diferença e a diversidade experienciada em uma modalidade linguística comum à condição de ser surdo (p. 116).

Observando e analisando autores verificamos que realmente a "Inclusão" tem um caminho longo a percorrer, apesar de todas as conquistas ao decorrer da história. É necessário avaliar se a inclusão de alunos surdos nas redes regulares de ensino realmente tem uma base que possa auxiliar os alunos em seu desenvolvimento e nas possíveis soluções e ações que os órgãos governamentais poderiam implantar para facilitar o acesso e permanência de alunos surdos nas escolas. Segundo SILVA (2000, p. 69), identidade é:

Como conjunto de características que distingue os diferentes grupos sociais e culturais em si. No caso específico dos surdos, entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos, os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva da cultura ouvinte (SILVA apud PERLIN, 1998, p.53).

Ao pensarmos na inclusão devemos analisar as condições que o ambiente em que o aluno será inserido está oferecendo: São favoráveis? Os profissionais estão qualificados? Se não refletirmos nas reais condições de inclusão como poderemos pensar em novas ideias para a melhoria do ensino? Através desta pesquisa, podemos verificar a importância da Línguas de sinais para uma pessoa surda e o quanto ela contribui para o seu desenvolvimento e para a significação ao mundo ao seu redor; Quanto mais cedo uma criança surda é exposta à Língua de sinais, melhores condições ela terá para estruturar o seu pensamento e interagir e se comunicar com outros da sociedade.

Segundo pesquisa e experiência de RAMOS (2011) podemos verificar a importância da LIBRAS na estruturação do pensamento do surdo:

Através de minha experiência, passei a acreditar na importância do Bilinguismo, pois, após a estruturação da LIBRAS como primeira língua pelos surdos com quem trabalhei, primeiro em Classe Especial e, posteriormente, em Sala de recursos, pude perceber e constatar o quanto esses alunos foram beneficiados no sentido de melhor compreenderem a Língua portuguesa escrita. É sabido que muitos surdos apresentam dificuldades na comunicação oral, quer seja por atraso do trabalho fonoaudiólogo, quer seja pela própria condição física que não lhe permita. Daí a necessidade e importância do conhecimento da língua viso-espacial que, muito melhor para o aluno será, se isso acontecer através da convivência com outros surdos fluentes na Língua de sinais (p.11).

Precisamos respeitar a identidade surda e a diversidade humana, pois os surdos também têm histórias de vida e seus próprios pensamentos; Assim ao respeitá-los devemos pensar em sua forma de ver o mundo e se comunicar.

Perlin (1998, p.41) dá as seguintes definições para Identidade Surda:

- Identidade Flutuante: O surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte.
- Identidade Inconformada: O surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, nem a dos surdos, se sentindo uma identidade subalterna.
- Identidade de transição: Neste caso o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que os faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual-sinalizada. Dessa forma o surdo passa por um conflito cultural.
- Identidade Híbrida: É reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram e terão presentes as duas línguas numa dependência de sinais e do pensamento da língua oral.
- Identidade Surda: Na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, com uma formação de identidade que só ocorre os espaços culturais surdos.

A LIBRAS é uma língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, seu significado é LIBRAS- Língua brasileira de sinais. A LIBRAS desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de pessoas surdas e auxilia na aquisição da segunda língua, que é a língua portuguesa. A língua de sinais é uma língua que tem gramática e estrutura própria, com traços que podem diferenciar de acordo com a região e país. No decreto nº 5.626 (2005), no capítulo IV, art.14 diz:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, a informação e a educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

A Língua de sinais pode variar de uma cultura para outra, com diferenças de país para país, ou mesmo apresentar diferenças regionais. Novos sinais são criados e incorporados à língua de sinais pelos surdos.

De acordo com Honora et. al. (2009), os parâmetros da língua de sinais são:

- Configuração de mãos;
- Ponto de articulação;
- Movimento;
- Orientação e Direcionalidade;
- Expressão Facial e/ou corporal.

A LIBRAS como qualquer outra língua tem uma estrutura gramatical própria, sendo ela uma língua de modalidade gestual-visual. A LIBRAS se utiliza como canal de comunicação os

movimentos gestuais e corporais e as expressões faciais, diferente da língua portuguesa que é uma língua de modalidade oral-auditiva. A Libras foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira no âmbito estadual pela Lei nº10.958/2001, e um ano mais tarde é reconhecida em âmbito Federal pela Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão pelas comunidades surdas.

De acordo com Honora et. al. (2009) existem outros elementos que compõem a LIBRAS, como:

- Os classificadores: Conjunto de elementos visuais para definir uma visualização de imagem mental ou uma cena feita através de mímicas.
- Processo Anafórico: Quando os surdos incluem na conversa um sujeito ausente, indicam com leves movimentos do corpo a presença de outro sujeito sendo citado no diálogo.
- Soletração Rítmica: Palavras da língua portuguesa incorporadas à Libras, ganhando movimentos na língua de sinais.
- Alfabeto Manual: Alfabeto em LIBRAS, cada letra é representada no alfabeto. O Alfabeto manual auxilia na comunicação.

Na pesquisa desenvolvida por Ramos (2011), com alunos surdos inclusos nas redes regulares de ensino notam-se as dificuldades dos alunos para se comunicar. Assim percebe-se que os sujeitos passam por períodos de dificuldade em se comunicar, tanto na família, como em outros locais, antes de aprenderem a LIBRAS, mas após terem o recurso da língua suas vidas melhoraram muito. Verificamos que os sujeitos encontram na LIBRAS melhores condições para se comunicar e de garantir posteriormente a língua portuguesa, como segunda língua.

O Congresso Nacional aprovou o decreto nº 5.626/2005 que dispõe sobre a organização de cursos de Libras para a formação de professores, licenciados e fonoaudiólogos. Assim muitos projetos vêm sendo desenvolvidos para a capacitação profissional, no qual possibilitem aos professores trabalharem em escolas, o que com certeza contribuirá para a inclusão educacional na rede regular de ensino (BRASIL, 2005).

Conclusão

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, todos devem aprender em condições de igualdade, ou seja, sem sofrer nenhum tipo de preconceito e discriminação. E que a aprendizagem por eles desenvolvidas sejam significativas para sua formação pessoal enquanto seres dotados de potencialidades e habilidades (MEC/SEESP, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

ARAGUAIA, Mariana. Graduada em Biologia. **Piaget e o desenvolvimento moral na criança**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/biografia/piaget-desenvolvimento-moral-na-crianca.htm>. Acesso em 13 jan. 2014.

AUDILOG. **Aparelhos Auditivos**. Como funciona a nossa audição. Disponível em: <http://www.audiologaparelhosauditivos.com.br/como-funciona-a-audicao-o-que-cao-a-perda-auditiva> Acesso em 15 jan. de 2016.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. Editora Brasiliense edição 19, 1982. 28º reimpressão, 2003. A 1º edição em 1982.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. **Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro : BABEL Editora, 1993.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica**. Curitiba: SEED, 2004.

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akrópolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

FLAVELL, Jonh. **O desenvolvimento cognitivo**. Ed. 2, ilustrada. Editora Prentice-Hall, 1985. Original Universidade de Michigan, páginas 338.

GARCIA, Aleksandra Debom. DAGUIEL, Fátima Gomes Nogueira, FRANCISCO, Fernanda Pereira Santana. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/Curso%20de%20Extensao%20em%20Educao%20Especial%20na%20perspectiva%20da%20Educao%20Inclusiva%20estrategias%20pedagogicas%20para%20favorecer%20a%20inclusao%20escolar/GARCIA_FRANCISCO_E_DAGUIEL_OK.pdf Acesso 10 Mai 2016.

GÓES, M. C. R. (1996). **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados.
Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista*. São Paulo: Plexus.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009, pag.30.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez/** Márcia Honora, Mary Lopes Esteves Frizanco. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JACKSON, C. W., TRAUB, R. J.; TURNBULL, A. P. **Parents' experiences with childhood deafness**. *Communication Disorders Quarterly*, v. 29, n. 2, p. 82-98, 2008.

LORA, A. A. B. **A família orientada como condição básica para o desenvolvimento da criança portadora de deficiência auditiva**. 1984. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

MARINS, Viviane. **You tube**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=F8Br3B2RoOo>. Acesso em 14 fev. 2016.

NEGRELLI, D. E. M.; MARCON, S. S. **Família e a criança surda**. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

OLIVEIRA, Clarisse T.; CÚNICO, Sabrina D.; CUNHA, Larissa G.; KRUEL, Cristina S.; TOCHETTO, Tania M. **O impacto do diagnóstico de surdez infantil e suas repercussões na vida da criança e de seus familiares**. Disponível em : [http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2013/06%20\(176\).pdf](http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2013/06%20(176).pdf) Acesso 15 abr 2016.

PARANÁ TV 1ª EDIÇÃO – PONTA GROSSA. Disponível:<http://globoTV.globo.com/rpc/parana-tv-1a-edicao-ponta-grossa/v/criancas-assistem-filme-legendado-em-libras/2846873/>> Acesso em 14 jan. 2016.

PETITTO L. e BELLUGI, U. **Spatial Cognition and Brain Organization** : Clues from the Acquisition of a Language in Space. In *Spatial Cognition: Brain Bases and Development* Siles-Davis. Mark Krijchevsky&ÚrsulaBellugi (Eds.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum 1988, pp. 299-325.

PIAGET, Jean. **Como se desenvolve a linguagem do menino. In los anos postergados la primeira infancia**, 1975.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, J. [1932]. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

POKER, R. B. **Abordagens de ensino na Educação da Pessoa com surdez**. Marília, ano: ?. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf Acesso em: 24 jan de 2016.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem, Artes médicas**, Porto Alegre, 1997.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Acesso em: 13 jan.2014.

RAMOS, Eliane Orlando Monteiro. **O papel da Libras no aprendizado da língua portuguesa pelo aluno surdo não oralizado**. Monografia do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB- Pólo de Itapetininga, 2011.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: ed. Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. SIDNEY, J.; LUIZA J. **Inclusão Escolar**. Disponível em: http://www.sac.org.br/apr_inc.htm. Acesso 5 jan de 2016.

SKLIAR C. **A surdez um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre. Mediação, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em: 14 de jan.2014.

UNICEF. **Conferência de Jomtien – 1990. Sobre Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em 14 de jan.2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Levy S. **Pensamento e Linguagem**, 3ª Edição Editora Martins Fontes 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV,

VYGOTSKY, L. S. (1989). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

ZAIDMAN-ZAIT, A. **Parenting a Child With a Cochlear Implant: A Critical Incident Study**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v. 12, n. 2, p. 221-241, 2007.

GESTÃO ESCOLAR: NOVAS CONCEPÇÕES E NOVAS PRÁTICAS

Eva Ferreira da Silva

Resumo

É relevante compreender como se deu historicamente o processo de reestruturação da gestão escolar. Dessa forma, esse trabalho apresenta o processo de mudança dos modelos tradicionais de administração e a implantação e consolidação, a partir da Constituição Federal de 1988, da gestão democrática.

Abordamos ainda a importância da gestão participativa para a construção de uma escola pública mais justa e de melhor qualidade e o papel do gestor enquanto líder.

Palavras-chave: gestão escolar; educação.

1.Contextualização histórica

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no direcionamento das questões deste campo de estudo. Em linhas gerais, caracteriza-se pelo reconhecimento da relevância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas tomadas de decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Conforme afirma Valérien (1993, p. 15),

[...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.

A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em consequência, os antigos fundamentos de administração

educacional tornam-se insuficientes embora importantes para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão.

A dinâmica intensa da realidade e seus movimentos fazem com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo; as palavras usadas para representá-los deixam de expressar toda a riqueza da nova significação. Daí porque a mudança de denominação de Administração para Gestão Educacional.

Como se observa, a expressão gestão tem sido utilizada, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração.

Comparando o que se propunha sob a denominação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e ainda, a alteração geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical. Por conseguinte, não se deve entender o que está ocorrendo como uma mera substituição de terminologia das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino. Revigorar a visão da administração da década de 1970, orientada pela ótica da administração científica (Perel, 1977; Treckel, 1967) seria ineficaz e corresponderia a fazer mera maquiagem modernizadora.

No início dos anos 1980, as Ciências Sociais foram amplamente utilizadas na gestão da administração escolar. Percebe-se neste período que o termo gestão, autonomia e participação da comunidade escolar passa a ser um tema de extrema importância, principalmente devido aos desafios colocados para a construção de uma sociedade mais democrática, opondo-se às estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas, impostas pelo governo militar.

Segundo Lück (2005), é no ano de 1980 que o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas é iniciado. A partir de então, surgem várias reformas educacionais e proposições legislativas, reconhecendo e fortalecendo o movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional.

A Constituição Federal do Brasil, aprovada no ano de 1988, consolida a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, estabelecendo, nos seus artigos 205 e 206, que a educação brasileira, direito de todos e dever do Estado e da família, seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tanto, o ensino deve ser pautado nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos

oficiais; valorização dos profissionais do ensino (...); gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (artigo 206 da Constituição Federal).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394) regulamentou o contido na Constituição Federal, acima citada, e amplia o rumo da democratização prescrevendo, em seu inciso I art. 13, a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola e, no artigo 15 do mesmo inciso, acena para uma progressiva conquista da autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares.

É importante notar que a idéia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania etc.

De acordo com a autora Lück (2000), a escola, ao movimentar-se da administração escolar para a gestão escolar, deixa de garantir a formação competente para que os educandos se tornem cidadãos participativos da sociedade, oferecendo a esses educandos oportunidade para que possam aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos, e passa a ser vista não como uma entidade autoritária e paternalista de responsabilidade do governo, mas como uma organização viva, caracterizada por uma rede de relações de todos que nela atuam ou interferem. O indivíduo passa a ser contemplado na sua totalidade, inclusive a partir de suas interações sociais, e os educadores passam a preocupar-se mais com a responsabilidade social da gestão da educação. Segundo Hengemuhle (2004), a escola deixa de ser repassadora de informações tornando-se estimuladora de inteligência, pois a criança não tem apenas no professor e no espaço escolar o único referencial informativo, mas desde cedo tem acesso a múltiplos meios de informação.

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal devem ser entendidos. Assim, ao caracterizar-se por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, à sua direção demanda um novo enfoque de organização. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino.

A expressão “gestão educacional”, habitualmente utilizada para assinalar a ação dos diretores, surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas idéias novas, e sim um novo paradigma, que procura estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Segundo Kosik (1976), a mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela

superação, pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretívismo; ora a heteroavaliação,

ora a auto-avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade.

Conseqüentemente, trata-se da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão -- cabe ressaltar -- não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de direcionamento dicotomizado, simplificado e reduzido, e dar-lhe uma nova dimensão, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação.

Como resultado, a ótica da gestão não prescinde nem elimina a ótica da administração educacional; Apenas a supera, dando a esta um novo significado, mais amplo e de caráter potencialmente transformador. Daí porque muitas ações tidas estritamente como administrativas permanecem fazendo parte do trabalho dos dirigentes de organizações de ensino, como: controle de recursos, de tempo etc.

Finalmente, pode-se concluir que, o conceito de gestão educacional abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração educacional. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos.

Esse conceito implica, ainda, a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre -- e somente à medida que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho -- e à medida que ajam de acordo com essa consciência (KOSIK, 1976). O significado da práxis, subjacente nesse pensamento, constitui a importância de administrar a instituição a partir dela mesma, em sua relação integrada com a comunidade a que deve servir. Isso porque "o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si" (KOSIK, 1976, p. 18).

Essa tomada de consciência de que a gestão supera a administração resulta do movimento social, associado à democratização das organizações e demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações.

2. A gestão participativa na escola pública

A literatura sobre a gestão participativa, existente desde 1960, tem início com o reconhecimento de que a vida organizacional contemporânea é altamente complexa. No final da década de 1970, os educadores e pesquisadores de todo o mundo, com ênfase especial para os ingleses e americanos, começaram a prestar maior atenção ao potencial impacto da gestão participativa na eficácia das escolas, como organizações. Ao constatar que não é possível para o diretor solucionar pessoalmente todos os problemas e questões relativas à sua escola, a abordagem participativa enfatiza que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus subordinados. Os diretores baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder e a responsabilidade são delegados para os representantes da comunidade escolar.

Muitos dos estudos sobre eficácia escolar nos países desenvolvidos, particularmente nos Estados Unidos, identificaram algumas características positivamente associadas às escolas eficazes, dentre elas a importância da liderança, da cultura e das estruturas organizacionais.

Na literatura sobre a participação do trabalhador na administração, Greenberg (citado por SILVA, 1986) identificou quatro teorias, dentre os quais se destacam dois dos modelos calcados na psicologia: a teoria administrativa ou modelo cognitivo e a teoria das relações humanas ou modelo afetivo.

A teoria administrativa ou modelo cognitivo sugere que a participação produz um aumento na produtividade ao disponibilizar, para a tomada de decisões estratégicas, informações mais qualificadas provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes.

Já a teoria das relações humanas ou modelo afetivo, em contrapartida, estabelece que ganhos de produtividade seja o resultado da melhoria da satisfação do trabalhador e da sua motivação. Trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento do empregado, que, conseqüentemente, reduz sua resistência às mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do trabalhador por meio da satisfação de expectativas mais elevadas.

Uma crescente quantidade de informações e pesquisas empíricas indica uma correlação significativa entre a administração participativa, a satisfação do empregado e a produtividade organizacional (FONSECA, 1995).

Uma recente análise dessas mudanças revisou um amplo espaço de campos, como também de laboratórios e estudos sobre administração participativa.

Seguindo a sua detalhada análise de dados, os autores concluíram que a “participação provoca um efeito tanto na satisfação como na produtividade” (CHIAVENATO, 1994, p.35). Essas

descobertas estão fundamentadas no campo da psicologia social. Os especialistas nessa área explicam esses resultados por meio de duas perspectivas diferentes, porém, complementares: o modelo cognitivo e o modelo afetivo.

Na prática, esses dois modelos atuam como co-determinantes de um processo inseparável. Energizar os professores e os outros integrantes da comunidade escolar para que abordem assuntos educacionais e organizacionais relevantes traz à tona potencialidades de cada um, até então desconhecidas. Disponibilizar constantemente informações sobre a organização – tais como orçamentos ou atas de algumas reuniões podem promover a compreensão e o comprometimento com os objetivos mais amplos

da organização, por parte daqueles em níveis hierárquicos inferiores (UNICEF, 1994).

Ao sentirem-se parte integrante e responsável pelo bom resultado da sua organização de trabalho os empregados sentirão uma maior abertura para aceitar riscos, inovar e agir corajosamente ao invés de reprimirem suas idéias e sugestões.

Normalmente, quando se percebe um alto grau de profissionalismo em uma escola, três eventos importantes são observados. Em princípio, a existência de mais iniciativa e inovação. Em segundo lugar, uma maior troca de informações e idéias geralmente acontece quando existe um ambiente favorável ao alto nível de troca informal de conhecimentos, de treinamento e apoio entre colegas. Os integrantes de uma equipe aprendem entre eles as habilidades profissionais por meio do compartilhamento de informações e do trabalho conjunto. Em terceiro lugar, passa a existir uma maior responsabilidade. Um bom clima organizacional e profissional estimula um código comum de padrões entre os professores, que reflete em normas de qualidade informalmente impostas.

A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Na gestão democrática, a participação de cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas idéias e sua contribuição deve ser independente do nível hierárquico.

Para Delors (2001), a educação tem uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, mais humano e ético, e cabe à gestão escolar pensar em como incorporar esse conceito que se faz cada vez mais essencial para uma sociedade justa e igualitária.

Entretanto, essa consciência da gestão participativa não ocorre de forma natural entre todos os grupos da comunidade escolar; ao contrário, é necessário que seja instigada, estimulada, vivenciada e apreendida por todos.

Dessa forma cada um poderá colaborar com o desenvolvimento da escola como um todo, pois se sentiram parte essencial e fundamental na escola.

Essa forma de participação da comunidade reforça os interesses coletivos da ação pública e constitui-se em mecanismo político de superação da centralidade de poder instituído nas escolas. Com base nessa concepção organizativa, a escola pode concretamente adotar um novo conteúdo e uma nova prática de gestão que fundamentalmente valorizam a dimensão participativa. Alguns exemplos de concepções que priorizam a participação estão centrados na co-gestão, na administração colegiada, na democracia participante e na autogestão.

A autogestão, por sua vez, pressupõe que todos os cidadãos se tornem administradores diretos de suas organizações, empresas ou instituições. Seus membros formam um grupo que se autogoverna. “Numa organização de autogestão a coletividade exerce os poderes do governo por meio da ação direta” afirma FONSECA (1994, p. 88). Isso significa um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria.

Porém, a utilização devida das competências e diferentes idéias apresentadas – apesar da expansão das novas tecnologias e do fato de estarmos no século XXI – ainda é uma grande utopia. Na administração eminentemente participativa existe um aspecto determinante crucial: o gerenciamento das pessoas e o desenvolvimento gerencial da instituição.

A gestão escolar democrática torna-se cada vez mais responsável pela imagem da educação pública, à medida que supera a fama de ineficiente e vai perdendo seu caráter protecionista e assistencialista. Para tanto, a escola pública precisa avançar em termos de proposta pedagógica, sabendo o que quer e que caminhos seguir para alcançar seus objetivos, sendo, para tanto, imprescindível que o diretor de escola, juntamente com o corpo docente e a comunidade tenham bem claro a escola que se quer e para quem se quer.

A idéia que se defende é a da responsabilidade compartilhada, ou seja, a educação escolar é uma tarefa social que deve ser desenvolvida pela sociedade. A participação efetiva e ativa dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões conscientiza a todos de que são atores da história que se faz no dia-a-dia da escola.

Conclusões

Acredita-se que essa ideia aqui defendida seja válida para a educação pública, uma vez que, os problemas que prejudicam a qualidade do ensino e também das escolas é abrangente e envolvem diversos fatores, por isso, as ações e iniciativas precisam estar focadas no interesse coletivo e não atendendo objetivo de somente uma parte da sociedade. Nesse contexto, os gestores precisam se envolver com as questões político educativas para que as escolas públicas brasileiras possam, em um futuro não muito distante, conquistar a primazia da qualidade e da igualdade.

Portanto, aos atores envolvidos nesse processo – governo e gestão escolar recaem a responsabilização solidária e ética pelo zelo da utilização dos recursos públicos, pelo envolvimento com a melhoria dos aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais das escolas públicas, cuja soma de esforços contribuem para a melhoria do sistema de ensino e para a democratização da educação.

Referências:

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, v 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional . LDB 9394/1996.

_____. Constituição Federal. 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1994.

BUCCI, Maria Paula Dallari et al. Direitos humanos e políticas públicas. São Paulo, Pólis, 2001.

DANTAS FILHO, R. S. A atuação dos pais no conselho escolar como estratégia para a construção de uma escola democrática e de qualidade. In: MEC. Ministério da Educação e Cultura. Gestão democrática da educação e pedagogia participativa. Brasília: PortalMec, 2006.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FERREIRA, N. S. C. *Revista Educação e Sociologia*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

FLACH, S. F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ*, v.17, n.64, p. 495-520, 2007. FRANÇA, M. FUNDESCOLA. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/253.pdf> Acesso em: 12 agost. 2012.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática e qualidade de ensino. Belo Horizonte: Minas Centro, 1994.

GIL, Antônio C. Métodos e técnicas em pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, M. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em: <http://inovacao.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=111> Acesso em: 29 julh. 2012.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Heloísa Lück. Curitiba: Positivo, 2009.

____. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Nahiane Ramalho; BASSOLI, Marlene Kempfer. Controle judicial na execução de políticas públicas. *Revistas UEL*, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2004.

OLIVEIRA, D.A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. São Paulo: Cortez, 2001.

SARUBI, Érica Rocha. A gestão democrática da educação no Brasil: alguns apontamentos. Minas Gerais: UFMG, 2003.

SAUT, Roberto Diniz. Direito da criança e do adolescente e sua proteção pela rede de garantias. *Revista Jurídica - CCJ/FURB*, v. 11, n. 21, p. 45 - 73, jan./jun. 2007.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Alessandra Obara Soares. Inexistência ou ineficiência das políticas públicas e controle judicial. *Revista Eletrônica da Faculdade de direito da PUC, São Paulo*, v. 1, p.1-22, 2008.

VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. Campinas: Papyrus, 2003.

VERONESE, J. R. P. Os Direitos da Criança e do Adolescente. São Paulo: LTr., 1999.

O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Kelly Cristina Mateus de Almeida

RESUMO

Nas sociedades contemporâneas, a consciência cada vez mais clara que se tem da importância da educação, como fator de inclusão social e desenvolvimento, está presente na complexidade das formas de relação sociocultural e torna-se urgente a necessidade de dinamização dos mais variados recursos materiais e humanos, que devem contribuir para efetuar, com qualidade, a função social da educação e de cada instituição.

No entanto, historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com inconsistentes políticas públicas, imprimindo uma dicotomia marcante: uma das mais acentuadas desigualdades sociais e uma das mais altas concentrações de renda do mundo.

Palavras-chave: Crise do Estado. Descentralização. Políticas públicas. Educação básica, Controle social.

INTRODUÇÃO:

No âmbito da América Latina, o Brasil, em questão de educação, se equipara aos países mais pobres: República Dominicana, Bolívia, Honduras, El Salvador, Guatemala e Haiti, todos revelando déficit educacional semelhante ao nosso, apesar da disparidade no campo econômico, com desvantagens significativas para aqueles países.

Com uma economia fortíssima para os padrões latino-americanos e em plena expansão e estabilidade, mesmo depois da recente crise do capitalismo que abalou o planeta, ainda assim a sociedade brasileira não conseguiu avançar no campo educacional mais do que os países profundamente empobrecidos do continente.

Este panorama excludente tem reflexos primordiais no campo da educação, e, segundo dados do IBGE (PNAD 2003) cerca de dois terços da população brasileira (60,4%) não possuem o ensino fundamental completo, tendo, no máximo, sete anos de escolaridade.

Vive-se, ainda, num país de desigualdades sociais alarmantes e durante a trajetória do autor desta dissertação ao longo de três décadas (1979 – 2009) como docente (alfabetizador, séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, inclusive curso normal) e gestor de unidade escolar e de sistemas públicos de educação básica, tanto estadual quanto municipal, foi constatada a inexistência de políticas públicas consistentes e contínuas para a educação básica e , as que existiram eram insuficientes e ineficazes no alcance de resultados esperados que viessem alterar o quadro educacional, por trazerem a força da transitoriedade dos governos e das pessoas. Existem planos de pessoas e de governos, mas raros são os planos de Estado , exequíveis e financiáveis, para o enfrentamento da enorme dívida social com a população brasileira.

O cenário atual é o quadro composto por indicadores educacionais pífios com os quais o Brasil adentrou o século XXI, carregando o reflexo de décadas e séculos de descaso com a educação pública das camadas mais populares e desfavorecidas deste país.

Muitas das reivindicações das representações da sociedade civil durante o período de elaboração da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB – foram abandonadas e excluídas nas fases finais de aprovação da referida lei, tendo o Ministério da Educação exercido influência decisiva no fechamento dos embates políticos, ficando estabelecido, no corpo da lei, o espírito das diretrizes neoliberais, ainda que, num primeiro momento, pudessem sinalizar avanços democráticos, como, por exemplo, a autonomia e descentralização dos sistemas e

1 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 que divide opiniões encontrando quem a defenda e quem faça críticas e restrições.

2 O regime de colaboração entre União, Estados e Municípios ficou estabelecido no art. 211 da Constituição federal e art. 5º da LDB – Lei nº.: 9.394/96. das escolas. Pergunta-se: autonomia e descentralização a serviço de quem ? Quais as intenções da descentralização de atribuições dos órgãos centrais para a escola ?

Percebe-se que os processos de descentralização com autonomia dos municípios sofreram grande limitação por conta das forças hegemônicas do capital internacional que, de modo explícito, definiram, para os países periféricos, as diretrizes educacionais do final do século XX e, também, do início do Século XXI, com reflexos permanentes nas atuais políticas do Governo Federal que descentralizam certas competências e atribuições e centralizam mecanismos de controle e de indução das políticas locais por meio de programas e ações, especialmente na área da avaliação institucional, verticalizando e uniformizando uma série de políticas, programas e ações, com atrelamento financeiro, como, por exemplo, o PDDE, PDE e o PAR, exacerbando-se a preocupação com os dados estatísticos representados quantitativamente e relegando-se ao abandono histórico uma série de determinantes da real elevação qualitativa da educação brasileira.

Os municípios permanecem atrelados a uma dependência econômico-financeira da União no contexto de uma política fiscal desfavorável aos Municípios.

Por isso, grande parte dos municípios ainda enfrenta graves problemas orçamentários face às inúmeras demandas sociais, de infraestrutura e da área de saúde, limitando-se, muitos deles, à aplicação mínima de recursos estabelecida em lei para a educação (Brasil 1996)³, Brasil (2007)⁴). Registra-se, além disso, uma série de limitações na arrecadação dos recursos próprios a despeito das exigências da lei de responsabilidade fiscal (Lei Federal nº.:101/2000) que, de sua fase de implantação até hoje, não alterou significativamente - a cultura de sonegação, tendo sinalizado resultados tímidos na ampliação do erário. No cenário nacional, a grande maioria dos municípios sustenta-se com os repasses do FPM – Fundo de Participação dos Municípios e os vinculados à educação, como QESE e FUNDEB .

Nessa perspectiva, a luta pela educação pública de qualidade voltada para a emancipação humana, saber e superação de exclusões encontra sentido se inserida no movimento de constituição de identidade política do povo, bem como dos seus dirigentes e, mais especificamente, dos dirigentes responsáveis pela definição, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas para a educação pública.

Essa luta, por si só, é um momento educativo que no processo possibilita contradições, divergências, saberes, convívio das diferenças e crescimento da sociedade.

1– ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.

1.1 - Estado - representação e satisfação de interesses contraditórios.

Objetivando-se compreender os determinantes históricos e econômicos da política educacional brasileira nas duas últimas décadas, o presente capítulo tratará das diversas concepções de Estado, suas representações e mecanismos de regulação e satisfação de interesses contraditórios objetivando-se compreender as relações estatais com a sociedade civil para garantia da expansão do capitalismo e superação das suas crises. Também serão abordadas as políticas públicas educacionais no âmbito do processo acelerado de mercantilização da vida e seus reflexos nas reformas educacionais brasileiras.

Ao longo dos últimos séculos, de Maquiavel até Hobbes, e de Locke e de Rousseau até Marx, o Estado é interpretado de diferentes maneiras.

É possível se considerar Estado, numa primeira aproximação, como o conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Como elemento mais antigo do binômio Estado - nação, o Estado tem já uma longa duração histórica. Considerando-se este aspecto e não perdendo de vista que só poderá ser bem caracterizado em referência às transformações particulares que foram ocorrendo na sua configuração, natureza e funções, o Estado poderá, de modo geral, ser entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista.

Segundo Renato Ortiz, Revolução industrial e modernidade caminham juntas. Elas trazem consigo um processo de integração até então desconhecido: a constituição da nação. Diferentemente da noção de Estado (muito antiga na história dos homens), a nação é fruto do século XIX. Ela pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional), social (educação de ‘todos’ os cidadãos), política (advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes). (Ortiz, 1999, p. 78)

Torna-se necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, ainda que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo.

É, entretanto, em Marx que o Estado perde sua superioridade entre os homens, pois sua existência passa a ser relacionada às contradições das classes sociais existentes na sociedade.

Desta forma, em vez do Estado imanente e superior, acima dos homens, Marx apresenta-o como um instrumento da classe dominante. A origem do Estado reside na divisão da sociedade em classes, sendo sua fundamental função conservar e reproduzir esta divisão, garantindo os interesses da classe que domina as outras classes.

A partir destas concepções de Marx, as relações sociais sofreram relevantes alterações como consequência das inúmeras inferências que a classe trabalhadora pôde, a partir daí extrair, especialmente no sentido de incentivar a luta pela superação das contradições internas da sociedade, passando a assumir um posto de nova classe dominante, extinguindo-se assim a sociedade de classes.

Na concepção marxista o Estado não se apresenta como instância neutra e imparcial a serviço de todos os grupos e classes sociais; configura-se numa forma de organização que serve às classes dominantes da sociedade, detentoras de capital. Nesta perspectiva, a sociedade se organiza a partir de relações de produção as quais constituem a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1983, p. 24).

1.2. – A inserção do Brasil no desenvolvimento capitalista em expansão.

O Brasil, bem como o resto dos países do Terceiro Mundo, a partir dos anos 1980, é forçado a inserir-se no novo processo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo em expansão. Esta inserção deveria ocorrer sem o uso da violência física de regimes repressivos e acontecer num ambiente político-social de redemocratização, visto que:

(...) o exercício de hegemonia foi fundamental para a conquista da direção política e cultural da sociedade e nas sociedades capitalistas avançadas. A força do Estado reside cada vez menos na coerção, pois foi desenvolvendo mecanismos de hegemonia cada vez mais refinados. (MOTTA, 2008, p.33).

Um discurso recorrente e forte, insistente e acirrado em defesa do neoliberalismo criou corpo nos anos 1990 no Brasil, tendo encontrado apoios estratégicos em formulações teóricas do pensamento pós-moderno e marcado presença em todas as frentes do debate social. Verifica-se que concomitantemente à retórica, por meio da legislação e das medidas programáticas, o governo brasileiro, a partir da gestão do Presidente Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) passa a aplicar políticas públicas que vão efetivando as diretrizes neoliberais, com acentuada evidência da execução de tais medidas nas duas gestões do Presidente Fernando

Henrique Cardoso (1995 – 2002). Mas há de se levar em conta a dinâmica do Estado e da sociedade, o que se pode aferir com o pensamento de Höfling (2001, p. 35):

O capitalismo só pode existir em expansão contínua, impulsionado pela competição, pelo lucro sempre ampliado; num processo de mercantilização crescente de todas as atividades e produtos humanos. Nesse processo, com a superexploração do trabalho, condiciona com suas regras as várias esferas da vida social. Sua contradição essencial é que nas mesmas condições em que se produz a riqueza, produz-se também a miséria.

A Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação – FAO informou que a barreira de 1 bilhão de pessoas que sofrem desnutrição será superada em 2009 em consequência da crise econômica mundial (a entidade define como subnutrida a pessoa que ingere menos de 1.800 calorias por dia).

O número supera em quase 100 milhões o do ano passado e equivale a uma sexta parte aproximadamente da população mundial, destaca a agência especializada da ONU. Segundo as estimativas da FAO, baseadas em um estudo do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, "a maioria das pessoas subnutridas vive em países em desenvolvimento". O número de subnutridos no mundo passou de 825 milhões --no período de 1995 a 1997-- a 873 milhões entre 2004 e 2006. Em 2008, o número caiu de 963 milhões a 915 milhões por uma melhor distribuição dos alimentos, mas a tendência se reverteu com o agravamento da crise econômica e financeira do fim do ano. As estimativas da FAO confirmam a tendência da última década para uma insegurança alimentar maior e revelam claramente o impacto da crise nas populações mais pobres do planeta. "O aumento da insegurança alimentar que aconteceu em 2009 mostra a urgência de encarar as causas profundas da fome com rapidez e eficácia", afirma a organização. "A atual desaceleração da economia mundial, que segue a crise dos alimentos e dos combustíveis e coincide em parte com ela, está no centro do crescimento da fome no mundo", indica a agência da ONU. (ONU, Portal ODM, 2009) .

1.3 - Políticas públicas para a educação brasileira.

1. 3.1 – Novos cenários para a educação brasileira – anos 1990.

Nos meses de produção deste trabalho foram alardeadas pela imprensa e oficialmente pelo Governo Federal de que o Brasil passaria da condição de devedor a credor do FMI, contrariando uma sequência histórica de empréstimos desde 1949.

Buscaremos nesta análise de políticas públicas para a educação considerar os períodos anteriores ao atual, visto que o cenário recente, momentâneo, é ímpar e não irá refletir as reais condições da economia brasileira que impactaram na definição das políticas educacionais, podendo ofuscar as consequências de décadas no cenário da educação nacional.

É sabedor que o Banco Mundial (BM), excetuado o período de alguns anos do pós-guerra, constituiu-se num banco da política externa norte-americana, chegando, na última década do século XX, a assumir este papel com intensidade sem precedentes na sua trajetória, tendo minimizado a sua condição de organismo pluralista.

A década de 1980 foi um período importante de reorientação do papel e das políticas tanto do Banco Mundial (BM) quanto dos demais organismos multilaterais de financiamento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A crise de endividamento dos países do Terceiro Mundo – principalmente com credores privados – na qual a América Latina esteve no centro, propiciou o contexto político favorável para que o Banco assumisse um papel central na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reestruturação e abertura das economias dos devedores e na instituição de condicionalidades para a obtenção de novos financiamentos. (HADDAD, 2008).

Relevante destacar o papel central das condicionalidades cruzadas como ferramentas para a consecução do ajuste estrutural às economias endividadas dos países periféricos. “ Estas condicionalidades entrecruzam exigências vinculadas aos projetos específicos em negociação com o BM a outras referentes aos programas de ajuste estrutural, que podem até mesmo afetar as políticas internas dos países e provocar mudanças na sua legislação”(SOARES, 1996).

Segundo Martins (2001, p.29): Nos anos 90, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado - sobretudo nos países periféricos - deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos.

Da forma como apresentada acima, otimização representaria a criação de condições para a garantia de uma maior eficiência e maior agilidade e transparência na prestação de serviços públicos; busca cada vez mais ampliar o envolvimento do poder local na identificação das demandas, no controle de gastos e na fiscalização do cumprimento das metas estabelecidas e, a um só tempo, o acompanhamento dessas ações também pelo setor público. Tornando-se esta ideia aceitável no cenário de redemocratização, naturaliza-se, desta forma, o aprofundamento da intervenção de diversos organismos internacionais nas políticas de educação de países situados à margem das economias centrais, em particular na América Latina.

A integração das políticas do BM com as do FMI – inclusive consolidada pela obrigatoriedade de que os países-membros do BM sejam também membros do FMI –

já vem sendo problematizada por diversos atores da sociedade civil, com destaque para os Fóruns Mundiais Sociais organizados por movimentos sociais de diversos continentes, com objetivo de elaborar alternativas para uma transformação social global.

CONCLUSÕES FINAIS

O estudo possibilitou a ampliação da percepção do Estado desde sua compreensão como sendo instância neutra e imparcial a serviço de todos os grupos e classes sociais até aquela em que é uma organização que serve às classes dominantes da sociedade sem abrir mão de se manter hegemônico, quer pelo uso da coerção e domínio ditatorial, quer pelas vias das forças sutis de capilaridade quase invisível.

Para os teóricos marxistas, o Estado busca manter hegemonia não só no terreno do domínio direto ou de comando do governo jurídico como sociedade política, mas assume funções para além da sua esfera, criando sempre braços, pernas, tentáculos como um polvo a envolver a sociedade civil que, por sua vez, torna-se espaço do Estado destinado a promover a articulação e a unificação de interesses, desempenhando, para tanto, funções organizativas e conectivas.

Os estudos apontam que o Estado, em sociedades capitalistas, desempenha três funções essenciais, a saber: funções de legitimação, funções coercitivas e funções econômicas, dando suporte à acumulação do capital. Esta última reveste-se de um caráter conflitivo, pois os esporádicos desentendimentos entre o Estado e determinadas unidades de capital (empresas e setores) se sentem prejudicados pela ação reguladora do Estado. Emerge, aqui, o que se pode chamar de contradição entre a necessidade do Estado de acumulação capitalista e a legitimidade do próprio sistema.

Por conta desta contradição, na perspectiva liberal, o Estado precisa assumir uma dimensão de maior neutralidade na organização da vida social, devendo focar sua ação na aglutinação dos interesses que fluem da sociedade. A intervenção do Estado na economia deveria realizar-se em conformidade com a especificidade do desenvolvimento histórico das diversas formações sociais concretas e com os

interesses de grupos minoritários hegemônicos, estando mais a serviço das minorias do que dos grupos majoritários e destituídos de direitos, ainda que em Estados ditos democráticos. Neste cenário, surge um Estado mínimo, reduzido, que interfira da menor forma possível nas engrenagens dos interesses capitalistas. O capitalismo só pode existir em expansão contínua, impulsionado pela competição, pelo lucro sempre ampliado; num processo de mercantilização crescente de todas as atividades e produtos humanos.

Pode-se afirmar, com base nos diversos estudos realizados, que o Estado brasileiro foi sempre dominado por interesses privados, característica de todo Estado capitalista, não sendo uma singularidade de nossa formação social, porém, o privatismo assumiu no Brasil características muito mais acentuadas do que em outros países capitalistas. Fato é que a supremacia da elite no poder se dava por meio da dominação ou ditadura e não por conta da direção político-ideológica ou hegemônica. Assim, de 1930 a 1980, o estado classista brasileiro se sustentou por meio da dominação sem hegemonia, ou seja, sem consenso ativo dos governados para uma proposta abrangente formulada pelos governantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, J.M.L. A educação como política pública. Campinas, Autores Associados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de orientação do Fundef. Brasília: Maio, 2003

_____. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº: 9.394 das Diretrizes Nacionais da Educação Brasileira. Brasília, 1996

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº: 10.172 do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº.: 9.424 do Fundo de Manutenção e

desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério. Brasília, 1996

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº.: 11.494 do FUNDEB . Brasília, 2007.

_____.Legislação educacional. Rio de Janeiro: UNDIME-APREMERJ, 2004.

_____. PNAD, IBGE, 2007.

_____. MEC, INEP, DTDIE, 2005.

_____. MEC, SAEB, INEP, 2007.

_____. MEC, INEP, 2000.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A questão da transformação e o trabalho social: uma análise gramsciana. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. In: Educação e Sociedade. V.23, n 80, pp 169-201. set/2002. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 06m, 2009.

HADDAD, S.(Org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S. & GRACIANO, M. Educação: direito universal ou mercado em expansão. Documento para debate. 1ª versão, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, F de. Crítica à razão dualista – o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2006.

ONU. Portal ODM, 2009 . Disponível em:<<http://www.portalodm.com.br/>> . Acesso em 29 09 2009.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. Lua Nova – Revista de Cultura e Política, São Paulo, 1999, nº 47, p. 73-89.

PARO, V.H. Administração escolar – introdução crítica. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1986.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L.H. da. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

VASCONCELOS, M.C.C. Conselhos Municipais de educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino. In.: SOUZA,

Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR

Luciana Torres dos Santos

RESUMO

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o direito a educação é para todos, sendo fundamental o acesso a Educação Básica, que atualmente abrange a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino fundamental e o ensino médio. Até 2009 sua obrigatoriedade era de 6 a 17 anos, mas a partir de 2009 com alterações feitas na mesma Constituição, o ensino passou a ser obrigatório dos 4 aos 17, sendo que a instituição de ensino tem até 2016 para se adaptar a essa nova lei.

Palavras-chave: Pedagogia. Atendimento Hospitalar.

Para assegurar os direitos da criança e do adolescente, o processo de formação para a atuação neste espaço é importante, pois o pedagogo será o mediador que fará uma ponte entre o paciente internado e seu cotidiano escolar. Ele necessita de conhecimentos específicos não só com uma graduação ou pós-graduação na área da educação, mas também conhecimentos relacionados à área da saúde como princípios básicos para um atendimento de emergência e conhecimento sobre algumas patologias que acometem crianças

e adolescentes. Isso colabora positivamente para a sua atuação dentro do contexto hospitalar.

Os sistemas de ensino deverão criar oportunidades para formação continuada dos professores que atuam nas classes hospitalares e no atendimento pedagógico domiciliar para que funcionem segundo os princípios e orientações próprios da educação básica. Os sistemas de ensino deverão prever medidas legais para que as classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar atendam progressivamente as exigências da lei, demonstrando comprometimento com o sucesso do educando e a proposta de atenção integral. (BRASIL 2002, p 25)

A pedagogia hospitalar vem com uma proposta diferente em relação a pedagogia tradicional, pois além de se dar no ambiente hospitalar, busca construir esse novo contexto de aprendizagem, que possa contribuir para o bem-estar da criança enferma.

O trabalho do professor dentro do hospital apresenta funções diferenciadas e ao mesmo tempo interligadas, são elas: política, pedagógica, psicológica, social e ideológica, levando em conta que a variedade de profissionais com que se relaciona dentro desse ambiente exige do pedagogo flexibilidade e respeito aos limites de cada área, mas nenhuma dessas funções deve ser tão importante quanto a disposição de estar com o outro e para o outro.

Segundo o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, em seu documento que trás orientações e estratégias para o trabalho do pedagogo dentro do hospital

O atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondente a educação básica, exercido numa ação integrada com os serviços de saúde

A oferta curricular ou didático-pedagógica deverá ser flexibilizada, de forma que contribua com a promoção de saúde e ao melhor retorno e continuidade dos estudos pelos educandos envolvidos (BRASIL, 2002, p 17)

A Secretária da Educação Especial define a classe hospitalar como o atendimento pedagógico educacional que ocorre em ambiente de tratamento de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, no atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviço de atenção a saúde mental (ESTEVES, 2008)

O ambiente da classe hospitalar deve ser acolhedor, um espaço pedagógico alegre e aconchegante, fazendo com que a criança enferma melhore emocionalmente e fisicamente, e tenha uma construção significativa de conhecimentos, visando atender às necessidades do aluno paciente dentro do seu contexto. Isso reforça que o trabalho do pedagogo dentro do hospital está muito além de simplesmente distrair a criança, mas sim, fazê-la entender o contexto à sua volta, incorporando-a em uma nova dinâmica educativa.

Barros (2007) declara que:

O professor de uma classe hospitalar deve ser capaz de identificar e justificar os variáveis presentes neste contexto, e a partir daí apreciar medidas humanizadas que integrem as atividades escolares com a condição de internação da criança, explorando os espaços e rotinas hospitalares compondo harmonicamente as tarefas escolares e o tratamento [..] o professor de classe hospitalar deve estar atento às necessidades de aprendizado e à motivação de cada aluno diante das atividades propostas. Respeitar o tempo de cada aluno sem deixar de estabelecer o compromisso direcionando estes objetivos de modo que a proposta seja concretizada (BARROS, 2007, p.20)

O pedagogo, no ambiente hospitalar, pode atuar tanto nas unidades de internação, ala de recreação do hospital ou brinquedotecas. A Lei Federal nº 11.104/2005, de autoria da Deputada Luiza Erundina determina a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que oferecem atendimento pedfátrico em regime de internação. (BRASIL, 2005).

Segundo Cunha (1997, p.37). "as formas de convivências democráticas encorajam a autonomia e estimula o amadurecimento emocional". Nesse espaço tão especial que é a brinquedoteca, a criança pode adquirir novos tipos de relacionamento com pessoas diversas de forma prazerosa e enriquecedora.

As crianças que receberam atendimento pedagógico-educacional no hospital parecem entender e aceitar ativamente a necessidade da hospitalização como também, se recuperou e obteve alta da internação pediátrica mais precocemente do que aquelas que não contaram com essas oportunidades. (CECCIM E FONSECA, 1999, p. 117).

Dessa forma é necessário pensar na educação vinculada à saúde, uma vez que a educação não está relacionada somente a escola e sim em tantos outros lugares onde o pedagogo se faz necessário.

CONCLUSÕES FINAIS

Concluimos que a presença do Pedagogo no hospital colabora positivamente na educação das crianças e adolescentes internados, desde que sua presença seja compreendida e respeitada como uma possibilidade.de desenvolvimento do trabalho

em parceria, sem hierarquizações e de mãos dadas com os profissionais da área da saúde, fazendo uma ponte entre saúde e educação.

Referências Bibliográficas

ALVES, E S. **Crianças com AIDS: Suas características e seu dia-a-dia** Tese 111 mestrado, Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Salvador. 1998

BARROS, A. S S **A prática pedagógica em uma enfermagem pediátrica: contribuições para a inclusão do aluno.** Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro, set./nov. 2007.

_____**BRASIL** Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** promulgada em 5 de outubro de 1988 Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constitucao-federal-de-1988> Acesso em:21 abr 2014.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado. Resolução nº 41. item 9, de outubro de 1995 Disponível em <http://www.saude.sc.gov.br/hijg/pedagogia/classelegislacao.htm> Acesso em :21 abr de 2014

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996**, Disponível em: WWW.portal.mec.gov.br/farqur/s/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 21 abr. 2014

_____**Lei Federal Nº. 11 104. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação** 2005. Disponível em:

www.saude.sc.gov.br/h1Jg/pedagogia/classelegislacao.htm. Acesso em: 21 abr. 2014.

_____**Ministério da Educação Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Secretaria de Educação Especial -Brasília MEC: SEESP, 2002.

GECCIM, R. B S Fonseca E S **Atendimento Pedagógico-Educacional hospitalar: Promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada.** V8, 1999.

CUNHA, N. H **A. Brinquedoteca Brasileira.** In. Santos. M P dos. Brinquedoteca O Lúdico em diferentes contextos. 2º Ed Petrópolis RJ. Vozes: 1997

ESTEVES, C. R. **Pedagogia Hospitalar: um breve histórico.** 2008. Disponível em: www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar.pdf. Acesso em: 21 abr.

FERREIRA, A B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3º ed. Curitiba: Positivo, 2004,

HERRERA, M.O. **Aspectos do programa curricular experimental**, São Paulo: Atica, 1985.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, M. M. **Do brincar, atividades e materiais**. São Paulo, SP: Loyola, 5ª edição. 2003.

MAGALHÃES, A. M. & PÉREZ - RAMOS, A. M. Q. **Desenvolvimento sócio emocional de crianças surdas com implante coclear**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, M. C. N., MACEDO, A. O. D. **A construção da subjetividade infantil a partir da vivencia com o adoecimento: a questão do estigma**. Arquivos brasileiros de Psicologia, v. 55. 2003.

OLIVEIRA, L. L. de **Pedagogia: Reprodução ou Transformação**. 1ºEd. 1982. 3º Ed. 1982.

PEREZ-RAMOS, A, M. Q & PERA, C. **Brinquedos e brincadeira para o bebê**. Ribeirão Preto: Tecmed, 2003.

-RIBEIRO, P. S. **Jogos e brinquedos tradicionais**. In: SANTOS.

Santos Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 7^a

Edição. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

SOARES, M.R.Z.& ZAMBERLAN,M.A.T. **A inclusão do brincar na**

hospitalização infantil. Campinas: Estudos de Psicologia, 2001.

PROFESSOR E ALUNO FALANDO A LINGUAGEM DA TECNOLOGIA

Luiz Carlos Gorgonha da Conceição Júnior

Resumo

A formação de professores e a integração da tecnologia em sala de aula são temas cruciais e interligados na educação contemporânea. Nos últimos anos, a revolução tecnológica transformou a maneira como vivemos, trabalhamos e, especialmente, aprendemos. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel fundamental na preparação dos alunos para um mundo cada vez mais digitalizado. Portanto, a formação de professores torna-se um elemento-chave para aproveitar plenamente os benefícios da tecnologia na educação.

Palavras-chave: linguagens; tecnologia; aprendizagens.

A formação de professores é um processo contínuo e multifacetado que envolve aquisição de conhecimento pedagógico, desenvolvimento de habilidades de ensino e reflexão sobre práticas educacionais. No entanto, a inclusão da tecnologia nas estratégias de ensino e aprendizagem não é apenas uma opção, mas uma necessidade. Os professores precisam ser capacitados para utilizar eficazmente as ferramentas tecnológicas disponíveis, incorporando-as de forma significativa em suas práticas educacionais.

A tecnologia pode oferecer uma variedade de recursos educacionais, como aplicativos, plataformas de aprendizado online, simuladores, realidade virtual, vídeos e

jogos educacionais. Quando usada adequadamente, a tecnologia pode tornar as aulas mais envolventes, personalizadas e eficazes. No entanto, sua implementação deve ser guiada por um propósito educacional claro, não apenas pela adoção de novidades.

A formação de professores que desejam incorporar a tecnologia em suas salas de aula deve incluir:

1. **Conhecimento técnico:** Os professores precisam entender como usar as ferramentas tecnológicas relevantes, desde a operação de hardware até a navegação em software educacional.
2. **Estratégias de ensino:** É essencial que os educadores aprendam a integrar a tecnologia de forma eficaz nas estratégias de ensino existentes, criando atividades que promovam a aprendizagem ativa e colaborativa.
3. **Avaliação:** A formação também deve abordar como usar a tecnologia para avaliar o progresso dos alunos, coletar dados e ajustar as estratégias de ensino com base nas necessidades individuais.
4. **Alfabetização digital:** Os professores devem desenvolver habilidades de alfabetização digital para poderem adaptar-se rapidamente às mudanças tecnológicas e ensinar os alunos a navegar com segurança no mundo digital.
5. **Ética e segurança:** A formação deve enfatizar a importância de ensinar os alunos sobre ética digital, privacidade online e como usar a tecnologia de maneira responsável e segura.

Além disso, a formação de professores deve ser contínua, permitindo que os educadores se atualizem constantemente em relação às últimas tendências e ferramentas tecnológicas. Parcerias com especialistas em tecnologia e a participação em redes de educadores podem ser valiosas nesse processo.

Em resumo, a formação de professores e a integração da tecnologia em sala de aula são aspectos interdependentes e vitais para o sucesso da educação no século

XXI. Os educadores bem-preparados têm o potencial de transformar as experiências de aprendizagem de seus alunos, preparando-os para um mundo em constante evolução, onde a competência digital é uma habilidade essencial. Portanto, investir na formação de professores é um investimento no futuro da educação e da sociedade como um todo.

6. Desafios e Barreiras na Integração da Tecnologia

A integração da tecnologia nas diversas esferas da nossa sociedade é um processo que tem se tornado cada vez mais necessário e presente. No entanto, esse processo não está isento de desafios e barreiras que podem dificultar sua implementação eficaz. Neste texto, exploraremos alguns desses desafios e barreiras que surgem quando se busca integrar a tecnologia de forma ampla e eficiente.

1. **Custo Financeiro:** Um dos principais desafios é o custo financeiro associado à aquisição e implementação de tecnologia. A aquisição de hardware e software de última geração, bem como a contratação de profissionais qualificados para operar e manter essas tecnologias, pode ser extremamente dispendiosa para organizações e governos.
2. **Resistência à Mudança:** As pessoas muitas vezes resistem à integração de tecnologia devido ao medo da mudança e à falta de familiaridade com novas ferramentas e processos. Isso pode levar a resistência por parte dos funcionários, o que pode prejudicar a eficácia da implementação tecnológica.
3. **Proteção de Dados e Privacidade:** A crescente quantidade de dados que a tecnologia coleta levanta preocupações significativas sobre a proteção da privacidade e a segurança dos dados. As organizações devem investir em

medidas robustas de segurança cibernética para evitar violações de dados e garantir a conformidade com regulamentações de privacidade, como o GDPR na União Europeia.

4. **Disparidade Digital:** A tecnologia pode agravar as disparidades sociais e econômicas, uma vez que nem todos têm igual acesso ou habilidades para utilizar eficazmente a tecnologia. Isso pode criar uma divisão digital entre aqueles que têm acesso à tecnologia e aqueles que não têm, aprofundando as desigualdades existentes.
5. **Obsolescência Tecnológica:** A rápida evolução tecnológica significa que as soluções adotadas hoje podem se tornar obsoletas em um curto espaço de tempo. Isso requer um investimento contínuo em pesquisa e desenvolvimento, bem como em atualizações constantes para garantir que as tecnologias permaneçam relevantes e eficazes.
6. **Desafios Regulatórios:** O ambiente regulatório muitas vezes não consegue acompanhar o ritmo da inovação tecnológica, o que pode criar incertezas legais e dificultar a adoção de tecnologias emergentes. É importante que os governos e reguladores estejam atualizados e se adaptem rapidamente às mudanças tecnológicas.
7. **Dependência Tecnológica:** À medida que a tecnologia se torna mais integrada em nossa vida cotidiana, também aumenta nossa dependência dela. Isso pode criar vulnerabilidades significativas, pois ficamos mais suscetíveis a interrupções tecnológicas, falhas de segurança ou mesmo a dependência excessiva da tecnologia.
8. **Questões Éticas:** A integração da tecnologia também levanta questões éticas importantes, como o uso de inteligência artificial em decisões críticas, a

automação de empregos e a responsabilidade pelos algoritmos. É fundamental abordar essas questões de forma ética e responsável.

Em resumo, a integração da tecnologia é um processo complexo que enfrenta uma série de desafios e barreiras. No entanto, superar esses obstáculos é essencial para aproveitar os benefícios que a tecnologia pode oferecer em termos de eficiência, inovação e melhoria da qualidade de vida. É importante que a sociedade, as organizações e os governos trabalhem em conjunto para enfrentar esses desafios de maneira responsável e equitativa, garantindo que a tecnologia seja uma força positiva em nossas vidas.

1. Engajamento do Aluno e Tecnologia

O engajamento dos alunos com as tecnologias em sala de aula tem se tornado um tema de grande relevância na educação contemporânea. À medida que a tecnologia continua a desempenhar um papel cada vez mais central em nossas vidas, é natural que seu uso também se expanda nas salas de aula, oferecendo uma série de oportunidades e desafios.

Primeiramente, é importante destacar que as tecnologias em sala de aula não se limitam apenas a dispositivos eletrônicos, como computadores e tablets, mas também incluem softwares educacionais, aplicativos móveis, recursos online e até mesmo a realidade virtual e aumentada. Essas ferramentas têm o potencial de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e envolvente.

Uma das principais vantagens do uso de tecnologias em sala de aula é a capacidade de personalizar o aprendizado. Com a ajuda de softwares educacionais adaptativos, os professores podem atender às necessidades individuais dos alunos, fornecendo atividades e materiais adequados ao nível de habilidade de cada um. Isso

permite que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, o que pode aumentar significativamente o engajamento, pois eles se sentem desafiados, mas não sobrecarregados.

Além disso, as tecnologias oferecem a oportunidade de tornar as aulas mais interativas e envolventes. Por meio de recursos multimídia, como vídeos, simulações e jogos educacionais, os alunos podem explorar conceitos de forma mais prática e visual. Isso torna o processo de aprendizagem mais atrativo, especialmente para as gerações mais jovens, que cresceram em um ambiente digital.

No entanto, o engajamento dos alunos com as tecnologias em sala de aula não é automático. Para que isso aconteça, é fundamental que os professores sejam devidamente capacitados para integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Eles precisam entender como usar as tecnologias de forma eficaz e como aproveitar seu potencial para melhorar o aprendizado dos alunos.

Além disso, é importante considerar a questão da equidade no acesso à tecnologia. Nem todos os alunos têm o mesmo nível de acesso a dispositivos e recursos digitais em casa, o que pode criar desigualdades no aprendizado. Portanto, as escolas precisam garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de utilizar a tecnologia em sala de aula.

Em resumo, o engajamento dos alunos com as tecnologias em sala de aula é uma questão complexa e multifacetada. Quando usadas de forma adequada e equitativa, as tecnologias podem melhorar significativamente o processo de aprendizagem, tornando-o mais envolvente e personalizado. No entanto, é fundamental que educadores e instituições de ensino abordem essa questão com responsabilidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário a essas ferramentas e que os professores estejam devidamente preparados para usá-las de forma eficaz.

Conclusões

Os educadores devem receber treinamento e suporte adequados para aproveitar as ferramentas tecnológicas de maneira eficaz. Isso inclui não apenas o conhecimento técnico, mas também a capacidade de projetar atividades de aprendizado envolventes e relevantes que utilizem a tecnologia como um recurso complementar.

A colaboração entre educadores, instituições educacionais e formuladores de políticas é fundamental para moldar o futuro da educação com a tecnologia. É necessário estabelecer diretrizes e padrões que garantam a qualidade e a segurança dos recursos tecnológicos utilizados na educação. Além disso, a pesquisa contínua e a avaliação rigorosa das práticas educacionais baseadas em tecnologia são necessárias para identificar o que funciona melhor e para quem.

Referências

1. **"Tecnologia na Educação: Implicações para a prática pedagógica"** por José Armando Valente. PG 50
2. **"Aprendizagem móvel: Educação sem Fronteiras"** por John Traxler. PG 10
3. **"Design de Aprendizagem com Tecnologias Móveis"** por Clark Quinn. PG 13
4. **"Inovação na Educação com Tecnologias e Mídias Digitais"** por Anderson Pimentel Alves e outros PG 20 a 27

5. **"Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação"** por Pierre Lévy. PG 26

6. **"Aprendizagem em Ambientes Virtuais"** por Alex Sandro Gomes e Cristiano Maciel. PG 15 a 19

7. **"Ensinar e Aprender com Tecnologias: Uma Proposta para Formação de Professores"** por Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. PG 19 a 32

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria Aparecida Freitas Veras

Faça o teu melhor, nas condições que você tem, enquanto não tem condições melhores para fazer melhor ainda.

Mário Sérgio Cortella

Resumo

A psicopedagogia, como disciplina, investiga como as pessoas aprendem e quais são os obstáculos que podem surgir nesse processo. No ambiente escolar, isso se traduz em identificar dificuldades de aprendizagem, transtornos como a dislexia, o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), entre outros desafios que podem afetar a performance acadêmica dos alunos. Uma intervenção psicopedagógica precoce e adequada pode fazer a diferença entre o fracasso e o sucesso educacional.

Palavras-chave: educação; psicologia; aprendizagem.

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. No entanto, cada aluno é único, com suas próprias habilidades, desafios e necessidades. É nesse cenário complexo que a psicopedagogia desempenha um papel crucial no contexto escolar. Ela se configura como uma ciência que busca compreender e intervir nos processos de aprendizagem, tornando-se uma ferramenta indispensável

para garantir a inclusão e o sucesso de todos os estudantes.

A psicopedagogia também desempenha um papel importante na promoção da inclusão educacional. Ao compreender as necessidades individuais de cada estudante, os profissionais dessa área podem ajudar a adaptar o currículo e as metodologias de ensino, tornando o ambiente escolar mais acessível e acolhedor para todos. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e respeitada.

Outro aspecto relevante é a parceria entre psicopedagogos, professores e pais. A colaboração entre esses atores é essencial para o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada aluno. Os psicopedagogos podem auxiliar os professores na identificação de estratégias de ensino mais eficazes, bem como fornecer suporte emocional e psicológico aos estudantes. Além disso, orientar os pais sobre como apoiar seus filhos em casa é uma parte fundamental do trabalho desses profissionais.

Em resumo, a psicopedagogia desempenha um papel crucial no contexto escolar ao promover a compreensão das necessidades individuais de cada aluno, identificar e superar dificuldades de aprendizagem, promover a inclusão e fortalecer a parceria entre escola, família e profissionais da área. Investir na psicopedagogia é investir no sucesso educacional e no bem-estar de nossos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do futuro com confiança e competência. É uma ciência que ilumina o caminho da educação, tornando-o mais inclusivo e humano.

Importância da formação de professores na redução das dificuldades escolares

A educação desempenha um papel fundamental na construção de um futuro promissor para as gerações futuras. No entanto, enfrentar as dificuldades escolares é um desafio significativo que afeta não apenas os estudantes, mas também o sistema educacional

como um todo. Uma das chaves para enfrentar efetivamente esses desafios está na formação adequada dos professores. Neste texto, exploraremos a importância vital da formação de professores na redução das dificuldades escolares. A formação de professores não se trata apenas de aprender a transmitir informações; envolve também o desenvolvimento de um profundo conhecimento sobre os métodos de ensino, psicologia educacional e estratégias para lidar com a diversidade de alunos. Professores bem formados estão mais aptos a identificar e abordar as necessidades individuais dos alunos, adaptando seu ensino para atender a essas necessidades específicas.

Professores bem treinados são capazes de identificar sinais de dificuldades escolares mais cedo. Eles podem observar o comportamento dos alunos, suas interações em sala de aula e o desempenho acadêmico para determinar se um aluno está enfrentando desafios. Essa identificação precoce é crucial para intervir de maneira eficaz e evitar que os problemas se agravem. A formação de professores proporciona as ferramentas necessárias para adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Alunos com dificuldades diversas podem requerer abordagens de ensino diferentes, e professores bem treinados estão preparados para ajustar seu ensino para atender a essas demandas.

A diversidade nas salas de aula é uma realidade crescente, e a formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da inclusão. Professores que entendem as necessidades de alunos com deficiências físicas, cognitivas ou emocionais podem criar um ambiente de aprendizado mais acessível e acolhedor para todos, reduzindo assim as dificuldades que esses alunos enfrentam. A formação de professores não se limita apenas à sala de aula. Ela também inclui a capacidade de estabelecer parcerias eficazes com os pais dos alunos. Professores bem treinados podem comunicar de forma clara e eficaz com os pais, compartilhando informações

sobre o progresso acadêmico e colaborando para encontrar soluções para as dificuldades escolares.

A formação de professores desempenha um papel central na redução das dificuldades escolares. Professores bem treinados têm o conhecimento, as habilidades e a sensibilidade necessários para identificar e atender às necessidades individuais dos alunos. Isso não só melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor. Investir na formação contínua dos professores é, portanto, um investimento no futuro educacional de nossas sociedades.

CONCLUSÃO

De acordo com o estudo abordado, ressaltou-se que a dificuldade de aprendizagem inclui e envolve a todos, como afirma Sampaio (2009 p. 90) a aprendizagem se dá por meio de interações entre ensinantes e aprendentes sejam em ambiente familiar, escolar ou social.

Para que uma criança aprenda é necessário que a pessoa que ensina proporcione a possibilidade de “ser a pessoa que aprende” e a coloque no lugar de sujeito pensante. Os processos de aprendizagem são construtores do sujeito. Ao aprender o próprio sujeito é construído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem**, Rio de Janeiro: Editora Wak 2011.

BASSEDAS & COLS. **Intervenção educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**, Porto Alegre: Artmed 1996.

PAIN, Sara, **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

POLITY, Elizabeth. **Ensinando a ensinar: Educação com afeto**. Rio de Janeiro. Vetor. 2016

WEISS, Maria Lúcia Leme. Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico. In: BOSSA, N.A. **Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada**: Porto Alegre, Artes Médicas, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**: Porto Alegre, Artmed, 2015.

SANCHEZ, Heloisa. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. In: Tozzi, D. A.; Onesti, L. F. (coord.). **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo, FDE, 2014.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem**: O que são? Como tratá-las? 1ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2000.

OSTI, Andréa. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 1v. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Educação. 2004.

ALVES DE MOURA, Anaisa; MARTINS RODRIGUES, Francisca Neide Camelo.;
LOPES SOARES, Stela; SIMÓES FERREIRA, Heraldo. A psicopedagogia na
alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista online de
Política e Gestão Educacional**, Araraquara v. 23, n. 1, p. 85-102, jan/abr., 2019 E-
ISSN: 1519-9029. DOI: 10,22633/rpge. V 23il.11493.

NEUROPSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA

Marisa de Oliveira Cezar

RESUMO

Como professores, temos o desafio de garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e transtornos de desenvolvimento, tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. A Neuropsicopedagogia oferece um arcabouço teórico e prático que nos auxilia a criar um ambiente educacional inclusivo e efetivo para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia, inclusão escolar, formação docente.

1. A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA PRÁTICA EDUCACIONAL

Uma das principais estratégias da Neuropsicopedagogia é a avaliação neuropsicopedagógica. Por meio dessa avaliação, é possível identificar as características neurobiológicas de cada aluno, compreendendo seus pontos fortes e suas dificuldades específicas. Essa abordagem individualizada é fundamental para a elaboração de planos educacionais adaptados às necessidades de cada estudante, respeitando suas singularidades.

No contexto da educação inclusiva, a adaptação do currículo é uma prática essencial. Através do conhecimento adquirido na Neuropsicopedagogia, podemos fazer ajustes no currículo regular, tornando-o mais acessível e abrangente. Essas adaptações podem incluir estratégias de ensino diferenciadas, materiais pedagógicos adaptados e a incorporação de recursos multimodais para atender às diversas formas de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a tecnologia assistiva desempenha um papel relevante na prática educacional inclusiva. Através da utilização de dispositivos tecnológicos e softwares especializados, podemos proporcionar maior autonomia aos estudantes com deficiências, permitindo que participem plenamente do processo educativo. Isso pode incluir o uso de leitores de tela para alunos com deficiência visual, softwares de comunicação alternativa para estudantes com dificuldades na fala, entre outros recursos que auxiliam no acesso ao conhecimento.

Outro aspecto fundamental é a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a diversidade e o engajamento de todos os alunos. A abordagem colaborativa entre professores, profissionais da Neuropsicopedagogia, familiares e demais especialistas é uma maneira eficaz de construir um plano educacional inclusivo e de sucesso. Trabalhar em equipe nos permite trocar experiências, conhecimentos e práticas, enriquecendo o processo educativo como um todo.

Também é importante destacar a valorização das habilidades e potencialidades de cada aluno, independentemente de suas dificuldades. A abordagem positiva, que reconhece o progresso individual e celebra as conquistas, promove uma atmosfera de aprendizagem motivadora e encorajadora.

Em síntese, a aplicação prática da Neuropsicopedagogia na educação inclusiva requer uma abordagem individualizada, criativa e colaborativa. Através da avaliação

neuropsicopedagógica, da adaptação do currículo, do uso de tecnologia assistiva e do trabalho em equipe, podemos oferecer um ambiente educacional mais acessível, acolhedor e enriquecedor para todos os estudantes. Ao valorizar as particularidades de cada aluno e proporcionar suporte adequado, contribuímos para o desenvolvimento pleno de suas habilidades e potencialidades, promovendo assim a inclusão e o sucesso educacional de todos.

1.1. QUAIS SÃO ALGUNS EXEMPLOS ESPECÍFICOS DE DISPOSITIVOS DE ASSISTÊNCIA TECNOLÓGICA?

No contexto da Neuropsicopedagogia e da educação inclusiva, a aplicação de dispositivos de assistência tecnológica desempenha um papel fundamental para promover a acessibilidade e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiências e transtornos de desenvolvimento. A seguir, apresento alguns exemplos específicos de dispositivos de assistência tecnológica que têm sido amplamente utilizados para apoiar indivíduos com diferentes tipos de necessidades.

- **Leitores de Tela:** Os leitores de tela são softwares que possibilitam que pessoas com deficiência visual tenham acesso ao conteúdo digital. Esses dispositivos convertem o texto em áudio, permitindo que o usuário ouça o que está sendo exibido na tela do computador ou dispositivo móvel. Com isso, os alunos com deficiência visual podem acessar materiais educacionais, realizar pesquisas online e participar de atividades virtuais, ampliando suas possibilidades de aprendizado.

- **Comunicadores Alternativos e Ampliados (CAA):** Os comunicadores alternativos e ampliados são dispositivos que auxiliam indivíduos com dificuldades de comunicação verbal a expressar suas ideias e necessidades. Esses dispositivos podem incluir pranchas com símbolos ou imagens que representam palavras ou frases, ou até mesmo aplicativos de comunicação com síntese de voz, permitindo que os estudantes se comuniquem efetivamente em sala de aula e em outras situações sociais.
- **Lupa Eletrônica:** A lupa eletrônica é um dispositivo portátil que amplia textos e imagens impressas para indivíduos com baixa visão. Esse dispositivo é especialmente útil para leitura de livros, apostilas e outras fontes de informações impressas, permitindo que os alunos com baixa visão acessem o currículo regular com maior facilidade.
- **Cadeiras de Rodas Motorizadas:** As cadeiras de rodas motorizadas proporcionam mobilidade independente para estudantes com deficiência física. Esses dispositivos permitem que os alunos se desloquem pela escola e participem de atividades em diversos ambientes, garantindo sua plena inclusão nas atividades escolares.
- **Software de Comunicação Alternativa e Aumentativa:** Além dos comunicadores alternativos e ampliados, existem diversos softwares de comunicação que podem ser instalados em computadores e dispositivos móveis. Esses aplicativos oferecem recursos avançados de síntese de voz, reconhecimento de voz e predição de palavras, facilitando a comunicação para alunos com dificuldades na fala.

- **Teclados Adaptados:** Os teclados adaptados são projetados para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiências motoras ou dificuldades de coordenação. Esses teclados podem ter teclas maiores, espaçadas ou mesmo serem operados por meio de dispositivos de controle alternativos, como interruptores.
- **Tecnologia de Rastreamento Ocular:** Essa tecnologia permite que indivíduos com dificuldades de mobilidade, como aqueles com paralisia cerebral, controlem dispositivos por meio do rastreamento dos movimentos oculares. Isso permite que esses alunos utilizem computadores, tablets e outros dispositivos de forma autônoma.

Esses exemplos ilustram a variedade de dispositivos de assistência tecnológica disponíveis para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências e transtornos de desenvolvimento. A utilização adequada dessas tecnologias pode melhorar significativamente a participação e o desempenho acadêmico dos alunos, permitindo que eles alcancem seu pleno potencial e tenham uma experiência educacional inclusiva e enriquecedora.

2. COMO ELABORAR ESTUDOS DE CASOS E PREENCHER RESULTADOS

A realização de estudos de casos é uma prática essencial na Neuropsicopedagogia, pois permite que os profissionais obtenham uma visão mais aprofundada das particularidades de cada aluno. Ao analisar casos individuais, podemos identificar as necessidades educacionais específicas de cada estudante,

compreender suas dificuldades e potencialidades, e, a partir disso, criar estratégias personalizadas para promover seu aprendizado.

Uma das etapas fundamentais ao realizar um estudo de caso é a coleta de informações. O profissional deve buscar dados detalhados sobre o aluno, incluindo histórico escolar, relatos de familiares e avaliações psicopedagógicas ou neuropsicológicas, caso estejam disponíveis. Além disso, é importante observar o aluno em diferentes contextos, como sala de aula, recreio e atividades extracurriculares, para obter uma visão mais abrangente de seu comportamento e interações sociais.

Com base nas informações coletadas, o próximo passo é analisar os dados e identificar as principais dificuldades e potencialidades do aluno. Essa análise deve ser feita considerando as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do estudante. A Neuropsicopedagogia utiliza conhecimentos das neurociências para entender como o cérebro do aluno processa a informação e como isso pode influenciar seu desempenho acadêmico e comportamento em sala de aula.

Uma vez compreendidas as necessidades específicas do aluno, o profissional pode elaborar estratégias de adaptação do currículo. A adaptação curricular busca adequar os conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos às habilidades e dificuldades do estudante, de forma a favorecer seu aprendizado. Isso pode envolver a utilização de materiais didáticos diferenciados, recursos tecnológicos ou estratégias de ensino específicas.

É importante ressaltar que a adaptação curricular não significa reduzir o nível de exigência para o aluno, mas sim oferecer suportes e recursos que o auxiliem a desenvolver suas habilidades ao máximo. Cada adaptação deve ser planejada de

forma individualizada, levando em conta o perfil do estudante e suas metas de aprendizado.

Outro aspecto relevante na realização de estudos de casos é a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo educacional do aluno. A equipe multidisciplinar, composta por professores, psicopedagogos, psicólogos e outros especialistas, deve trabalhar em conjunto para compartilhar informações e construir estratégias efetivas para a inclusão escolar.

A avaliação contínua do processo de adaptação também é fundamental. O profissional deve monitorar o progresso do aluno, analisando a eficácia das estratégias adotadas e realizando ajustes sempre que necessário. É importante reconhecer que o processo de inclusão é dinâmico e requer flexibilidade para atender às necessidades em constante mudança dos estudantes.

Ao longo deste capítulo, apresento a relevância dos estudos de casos na Neuropsicopedagogia e como eles podem subsidiar a adaptação curricular para alunos com deficiências e transtornos de desenvolvimento. A personalização do ensino, baseada nas características individuais de cada estudante, é um pilar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Compreender o potencial do aluno, suas dificuldades e desafios, permite que a escola desenvolva práticas pedagógicas mais efetivas, garantindo que todos os estudantes possam alcançar seu pleno desenvolvimento acadêmico e socioemocional. A Neuropsicopedagogia, como abordagem interdisciplinar, oferece um suporte valioso para os profissionais da educação na promoção de uma educação inclusiva e igualitária, respeitando a diversidade de cada aluno e proporcionando a todos a oportunidade de aprender e crescer.

3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Um dos principais obstáculos é a formação de profissionais capacitados para aplicar os conhecimentos da Neuropsicopedagogia de maneira efetiva. A abordagem interdisciplinar requer uma compreensão sólida das neurociências, da psicologia e da pedagogia, bem como a capacidade de integrar esses conhecimentos na prática educacional. Portanto, é essencial investir em programas de formação continuada e atualizações profissionais, para que os educadores estejam preparados para atender às necessidades diversificadas dos alunos em sala de aula inclusiva.

Além da formação adequada dos profissionais, a garantia de recursos adequados também é um desafio significativo. A aplicação da Neuropsicopedagogia muitas vezes requer materiais e tecnologias específicas, bem como profissionais especializados, como psicopedagogos e neuropsicólogos, para realizar avaliações e intervenções personalizadas. Contudo, nem todas as instituições de ensino têm acesso a esses recursos, o que pode limitar a implementação plena da educação inclusiva. É necessário, portanto, investir em políticas públicas que viabilizem o acesso a recursos e profissionais especializados para as escolas, especialmente aquelas localizadas em regiões mais vulneráveis.

Outro desafio é a resistência ou falta de compreensão de alguns educadores e gestores escolares em relação à Neuropsicopedagogia e à educação inclusiva. Algumas pessoas podem ver a abordagem como complexa ou fora do escopo tradicional da educação, o que pode dificultar a sua aceitação e implementação. Nesse sentido, é fundamental promover a conscientização e a sensibilização sobre os benefícios da Neuropsicopedagogia na promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária. Isso pode ser feito por meio de capacitações, palestras, e espaços de discussão que possibilitem o diálogo e a troca de experiências entre os educadores.

Apesar dos desafios, há diversas perspectivas futuras promissoras para a Neuropsicopedagogia na educação inclusiva. Com o avanço constante das pesquisas em neurociências e educação, novas descobertas podem surgir, fornecendo uma base ainda mais sólida para as práticas pedagógicas inclusivas. Tecnologias inovadoras, como a inteligência artificial e realidade virtual, também podem ser integradas à Neuropsicopedagogia, permitindo o desenvolvimento de recursos mais interativos e personalizados para os alunos.

A abordagem interdisciplinar da Neuropsicopedagogia também pode se tornar mais disseminada e reconhecida, com a participação ativa de profissionais de diferentes áreas trabalhando em conjunto para promover uma educação inclusiva de qualidade. A colaboração entre escolas, famílias, universidades e instituições de pesquisa pode fortalecer ainda mais a implementação da Neuropsicopedagogia, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais diversificado e acolhedor para todos os estudantes.

Outra perspectiva futura importante é o fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva, com investimentos em infraestrutura, formação de profissionais e disponibilização de recursos necessários. O desenvolvimento de programas governamentais voltados para a inclusão escolar pode ampliar o acesso dos alunos com deficiências e transtornos de desenvolvimento a uma educação de qualidade, baseada na compreensão de suas necessidades específicas.

Em suma, embora a implementação da Neuropsicopedagogia na educação inclusiva apresente desafios, há diversas perspectivas futuras que podem fortalecer essa abordagem. Com a formação adequada dos profissionais, garantia de recursos adequados e maior conscientização sobre sua importância, a Neuropsicopedagogia pode evoluir para melhor atender às demandas da inclusão escolar. Ao integrar

conhecimentos das neurociências e da pedagogia, essa abordagem tem o potencial de transformar a educação, tornando-a mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. A Neuropsicopedagogia, portanto, se apresenta como uma ferramenta valiosa para promover uma sociedade mais inclusiva e justa, onde cada aluno possa desenvolver seu potencial ao máximo.

4. CONCLUSÃO

Na conclusão deste trabalho, é possível destacar a importância dos capítulos anteriores, que abordaram temas relevantes para a promoção de uma educação inclusiva e igualitária. A parceria entre escola e família foi apresentada como um pilar fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Ao unir esforços, educadores e familiares podem compreender melhor as necessidades e potencialidades dos alunos com deficiências e transtornos de desenvolvimento, permitindo a criação de estratégias personalizadas e efetivas para atender a diversidade de cada estudante.

REFERÊNCIAS

FONSECA, V. (2015). NEUROPSICOPEDAGOGIA: UMA CIÊNCIA DE INTERVENÇÃO NOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM. WAK EDITORA.

MENDES, E. G., ALMEIDA, L. S., & NASCIMENTO, J. R. (ORGS.). (2019). **NEUROPSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL: BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS**. EDITORA CRCR.

SANTOS, C. M. A., & CABRAL, L. A. (2017). **A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. *EDUCAÇÃO E INCLUSÃO*, 1(2), 27-40.

FERREIRA, A. B., & ARAÚJO, A. M. (2018). **FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM NEUROPSICOPEDAGOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 24(2), 283-300.

ENGEL, P., & BRANDÃO, L. (ORGS.). (2020). **NEUROPSICOPEDAGOGIA: DESENVOLVIMENTO HUMANO E INCLUSÃO ESCOLAR**. EDITORA ATHENEU.

VYGOTSKY, L. S. (2019). **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES**. MARTINS FONTES.

LEITE, A. M. F. P., & LEME, I. F. A. (2016). NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. EDITORA VOZES.

CARVALHO, L. M., & CABRAL, D. A. (2018). NEUROPSICOPEDAGOGIA E A INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. REVISTA ELETRÔNICA CIENTÍFICA INTEGRAR, 5(3), 78-92.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mauren Frazao Castello

RESUMO

Abordaremos neste trabalho questões acerca da Didática e da Linguística aplicadas ao ensino de inglês e de que forma o ensino deste pode ocorrer na Educação Infantil.

Segundo VYGOTSKY (1999.137) “... *uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da materna*”.

A partir disso, mostraremos que tanto a língua estrangeira como a língua materna sofrem influências entre si.

Palavras-chave: criança, aprendizagem, linguagem.

A Didática e a Linguística no Ensino da Língua Inglesa

Sabemos que o processo de ensino se faz através de componentes. Nesse sentido, a Didática assegura e orienta os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem como peças fundamentais do processo educativo.

Definindo-se como mediação escolar dos objetos e conteúdos do processo de ensino, a Didática investiga as condições e formas que vigoram neste e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem.

LIBÂNEO (1999:54) referindo-se ao processo de ensino, define:

“Podemos definir processo de ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidade cognitivas (pensamento independente, observação, análise síntese e outras)”.

Podemos, ainda, aliar o processo de ensino à sabedoria popular, às linguagens e a cultura de modo que possamos aproximar os educandos das diversas culturas existentes por meio de uma língua estrangeira.

CELCE - MURCIA (1991:89) salienta que

“The conventional folk wisdom here is “It’s not just what you say, it’s what you do”, and most importantly, it’s a “wisdom” that varies with languages and culture. (A sabedoria Convencional popular aqui é “Não é apenas o que você diz, mas é o que você faz”, e o mais importante, é a sabedoria que varia com linguagens e cultura”.

Ao dirigirmos e estimularmos o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, nós utilizamos um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino. Nesse sentido, os métodos de ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática no mundo.

FRIES (1945) defende os princípios linguísticos como base indispensável dos métodos. Métodos estes que consistem na utilização sistemática e coerente desses princípios para a elaboração de uma teoria da metodologia do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Temos como um dos princípios linguísticos a sistematicidade da linguagem, a qual é considerada por muitos linguistas como o princípio por excelência da linguística contemporânea, em que cada linguagem é um sistema de relações usada para a comunicação.

Até aqui conseguimos compreender que a Didática e a Linguística no Ensino da Língua Inglesa devem ser atividades profissionais centradas no aprimoramento da empatia comunicativa e social do aluno ao aprender o inglês.

3.2 Ensinando Inglês de Forma Lúdica e Criativa

Podemos, através de jogos, brincadeiras e músicas, ensinar conceitos às crianças. Conceitos estes que podem envolver o ensino de uma segunda língua, no caso, o inglês.

Segundo a matéria especial na Revista Educação sobre Brinquedos Educativos (Marco 2001:52) que diz que:

“Em um mundo obsessivamente voltado para a inserção das pessoas no mercado de trabalho, o fato de que se pode aprender brincando soa como uma justificativa para que se permita às crianças “perder tempo” com jogos quando poderiam estar “otimizando” seu dia com coisas mais “úteis”. Contudo, deve ser permitido à criança brincar por brincar – mesmo dentro da escola”.

A criança pode dessa forma, desenvolver certas habilidades, como organização, socialização e representação de situações reais.

Há ainda o artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança que diz:

“A criança deve ter todas as possibilidades de se entregar a jogos e a atividades recreativas que devem ser orientadas para os fins visados pela educação”.

Consideramos que, através do brincar, a criança descobre e sente prazer em aprender cada dia mais e, assim, o ensino acontece de forma prazerosa e não apenas imposta pelo professor.

CELCE-MURCIA (1991:89) nos lembra que *“Speakers also convey meaning through body language” (Falantes também transportam significados através da linguagem do corpo)*. Com as crianças, podemos trabalhar, por exemplo, as partes do corpo em inglês (head – cabeça, Arms – braços, legs – pernas) por meios de brincadeiras e dinâmicas.

ROTH (1998:53), explica:

“The Ways of teaching Young children are basically: - speaking to them - playing simple games - providing art and craft activities - teaching them songs and rhymes.”

As datas comemorativas e a literatura infantil também são pontos de partida fundamentais no ensino da Língua Inglesa, na qual podemos trabalhá-las por meio de dramatizações e músicas adaptadas ao inglês.

Temos como exemplos de datas comemorativas. Dentre outras, a Páscoa e o Dia das Mães, na qual podemos trabalhar figuras e as palavras *“Happy Easter”, “Easter Bunny”, “Easter Egg”, “Mother”, “Love”*, em forma de músicas.

Na literatura infantil, tomemos como exemplo a história dos Três Porquinhos, em que após a leitura desta para as crianças podemos dramatizá-la e cantar a música “*Who’s Afraid of the Bad Wolf?*” em inglês.

ROTH (1998:53) nos mostra a importância de trabalharmos com rimas e músicas quando diz:

“Rhymes and songs are fundamental tools for teaching young children a language for the following reasons: They develop the ear which is the first, and one of the most important Steps, in learning a language. They teach pronunciation, intonation and stress in a natural way. They teach vocabulary and structures. Rhymes and songs are a good way of giving children a complete text with meaning, right from the beginning. They are Always well accepted by children and They are fun. Children enjoy the rhyming sounds and also the Strong rhythm used in most rhymes and songs. Children love anything rhythmic and/or musical, and because They enjoy in They assimilate it easily and quickly”.

Para desenvolvermos a pronúncia das crianças, precisamos fazer com que estas ouçam os diferentes sons da língua em questão. Dessa forma, as crianças melhoram a pronúncia à medida que aprendem a distinguir os diferentes sons da língua estrangeira. As mímicas e as ações, que geralmente acompanham as músicas e as rimas, fazem com que as crianças compreendam o contexto do que lhes é ensinado.

Percebemos que as crianças podem e têm capacidade para aprender uma segunda língua, mesma que esta não seja ensinada em “profundidade e complexidade” aos pequenos, pois ao longo da vida escolar destes, serão passados conhecimentos mais profundos e complexos da Língua Inglesa de acordo com a faixa etária e o nível em que se encontram.

Nossa proposta, então, resume-se ao Ensino da Língua Inglesa aliada ao construtivismo e ao interacionismo de modo que a criança possa aprender, construir e interagir com esta de forma lúdica.

Enfim, nós professores, podemos e devemos ensinar inglês às crianças de forma divertida e criativa. Tudo dependerá de um misto de inovação, criação e amor ao trabalho.

Análise de músicas, literatura infantil e brincadeiras em inglês para crianças.

A canção é gravada com muita facilidade pelo cérebro, o que contribui para que o ouvinte consiga atingir uma pronúncia muito semelhante à dos nativos da língua inglesa.

Podemos utilizar livros, vídeos, músicas e brincadeiras para as crianças desenvolverem habilidades como ouvir, falar, cantar, improvisar uma dramatização, tocar instrumentos, dançar fazendo mímicas, etc.

Vejamos alguns exemplos:

1) Head, shoulders, Knees and Toes (Cabeça, ombro, joelho e pé).

Essa música é bem conhecida em nossa língua materna, trabalha as partes do corpo em inglês e sua coreografia é muito divertida e ajuda a desenvolver a coordenação motora dos pequenos, colaborando com o aprendizado de vocabulário em inglês voltado para essas palavras.

“Head, shoulders, knees and toes

Knees and toes

Knees and toes

Head, shoulders, knees and toes

Eyes, ears, mouth, nose”

Repete-se a canção duas ou três vezes, cantando-a durante a semana, depois pode-se confeccionar um boneco articulado com as crianças para trabalhar as partes do corpo.

2) Finger Family (Família dos dedos)

Essa música que as crianças também vão gostar e se divertir muito! Pode-se fazer “carinhas” nas pontas dos dedos.

“Daddy finger, daddy finger (papai, dedo polegar)

Here I am, here I am!

How are you today, how are you today?

Fine thank you, fine thank you!

Mommy finger, mommy finger (mamãe, dedo indicador)

Here I am, here I am!

How are you today, how are you today?

Fine thank you, fine thank you!

Brother finger, brother finger (irmão, dedo médio)

...

Sister finger, sister finger (irmã, dedo anelar)

...

Baby finger, baby finger (bebê, dedo mindinho)

..."

3) The Three Little Pigs And The Bad Wolf (Os três porquinhos e o lobo mau)

Essa é uma historinha de literatura infantil muito conhecida entre as crianças. Após ouvir a história contada, podemos ensinar a música que os porquinhos cantam (Who's afraid of the bad Wolf? Quem tem medo do lobo mau?), confeccionar máscaras, dramatizar a história.

"Who's afraid of the bad Wolf

Bad Wolf, bad Wolf

Who's afraid of the bad Wolf

Lá, lá, lá, lá, lá, lá"

4) Hot Potato (Batata-Quente)

Uma brincadeira também muito conhecida entre as crianças, na qual com uma batata mesmo, ou com uma bola, canta-se a música passando rapidamente o objeto e quando parar, pode-se pedir para a criança falar uma palavra que aprendeu em inglês (animais, frutas, cores, números, etc).

"One potato, two potatoes

Three potatoes, four

Five potatoes, six potatoes

Seven potatoes, more"

Quem ficar com a "potato" na palavra "more", precisa dizer algo que aprendeu em inglês ou qualquer outra coisa combinada antes da brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, em nosso plano de aula podemos colocar em seus objetivos o grupo semântico de palavras que queremos ensinar às crianças, pois sabemos que o planejamento das atividades é muito importante para garantir o ensino e alcançar a aprendizagem.

Assim, há um vasto material que podemos pesquisar para trabalhar a Língua Inglesa com as crianças para iniciá-las ao aprendizado dessa segunda língua de forma prazerosa, agradável e muito divertida com os pequenos aprendizes.

Referências:

Piaget, J. (1970). **"The Science of Education and the Psychology of the Child."** Orion Press.

Vygotsky, L. S. (1978). **"Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes."** Harvard University Press.

Flavell, J. H. (1963). **"The Developmental Psychology of Jean Piaget."** D. Van Nostrand Company.

Siegler, R. S. (1998). **"Children's Thinking."** Prentice Hall.

Pascual-Leone, J. (1987). **"Organismic Processes for Neo-Piagetian Theories: A Dialectical Causal Account of Cognitive Development."** International Journal of Psychology, 22(1-4), 531-570.

Tomasello, M. (2003). **"Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition."** Harvard University Press.

Snow, C. E., & Ferguson, C. A. (1977). **"Talking to children: Language input and acquisition."** Cambridge University Press.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). **"Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning."** Brookes Publishing.

Tabors, P. O. (1997). **"One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language."** Paul H. Brookes Publishing.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR

Silvana Cardoso Sousa Rodrigues

Resumo

A Pedagogia Hospitalar é um ramo da educação que proporciona à criança e ao adolescente hospitalizado uma recuperação mais aliviada, por meio de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas.

Ela situa-se na modalidade da Educação Especial, definindo como suas principais ações as atividades de classes hospitalares e atendimento domiciliar para crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Palavras-chave: criança, pedagogia hospitalar, educação.

1 Pedagogia Hospitalar, como surgiu, e qual finalidade.

A Classe Hospitalar surgiu em 1935, quando Henri Sellier inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris. Posteriormente, outros países aderiram a esta ideia que tinha o objetivo de suprir as dificuldades escolares das crianças tuberculosas.

Na idade média, não se matava mais o deficiente, pois se considerava que também eram filhos de Deus, e para a Igreja esses cristãos eram filhos do pecado, assim os mesmos eram marginalizados. Surgindo então, a **Santa Casa de Misericórdia**, onde foram criados os primeiros atendimentos às crianças em idade escolar com deficiência. Posteriormente, outros países aderiram a esta ideia que tinha o objetivo de suprir as dificuldades escolares das crianças tuberculosas.

Para Fonseca (2008 p.58), “a sala de aula do hospital é a janela por onde a criança se conecta com o mundo”. Um ambiente que poderia ser frio e desconfortante acaba sendo transformado com a vinda da pedagogia hospitalar.

Além disso, previne o fracasso escolar, que nesses casos, é gerado pelo afastamento da rotina escolar. Pretende integrar o doente no seu novo modo de vida tão rápido quanto possível dentro de um ambiente acolhedor e humanizado, mantendo contatos com o meio exterior, privilegiando as suas relações sociais e reforçando os laços familiares.

A pedagogia hospitalar é capaz de promover um elo da criança ou do adolescente hospitalizado com o mundo que ficou fora do hospital.

Segundo Matos e Mugiatti (2012, p.11):

Nos dias de hoje é muito difundida a ideia de qualidade para todas e quaisquer ações. Trata-se de uma louvável pré-disposição que vem alavancando a sociedade. Assim, notadamente nos meios profissionais, percebe-se uma inusitada vontade coletiva de acertos, com esforços concentrados em programas inovadores direcionados á consecução do bem comum. Dentre estes, figura á Pedagogia Hospitalar, surgida no Brasil, com raízes em solo paranaense.

Para os autores citados, no atual momento já estão mobilizados dezenove estados da federação, por meio de convênios já firmados e pelos quais são ofertados aos estudantes de pedagogia, estágios práticos para complementações dessa específica aprendizagem, devidamente supervisionados por profissionais da área da educação. Eles acreditam ainda, que a Pedagogia hospitalar é um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar ou domiciliar.

Matos e Mugiatti (2009) afirmam que fatos originários e subsequentes que se constituem na versão histórica deste importante momento: de um lado, o escolar em situação de doença, desacreditando dos seus essenciais direitos de saúde e educação em condições contraditórias e excludentes. Do outro lado; a comunidade até então distante, despertando para tal realidade, procurando atender seus apelos e partindo em busca de possíveis e adequadas soluções.

Matos e Mugiatti (2009) relatam que no Brasil este conceito de "Hospitalização Escolarizada", surgiu no Estado do Paraná a partir da parceria com Secretarias da Educação e Saúde. Também, neste contexto, surge o termo específico "Pedagogia

Hospitalar", anteriormente inexistente no Brasil, a partir de então muitos hospitais aderiram a esta prática humanística e política.

De acordo com Matos e Mugiatti (2001, p. 31):

Comparativamente, pode-se entender o hospital para a criança/adolescente como um amplo cenário do qual participam os mais diversos atores (...) considerando, portanto, esse valioso elenco participante, vê-se como a mais extrema importância à atuação convicta de todos. Quanto às suas respectivas atribuições, pela necessidade de preservação da real qualidade de suas tarefas.

2 O papel do professor no ambiente hospitalar

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 no artigo 5º, parágrafo IV, afirma que o profissional egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” como empresas, movimentos sociais organizados, instituições prisional, hospitais e dentre outros que seja usado uma ação educativa de plena consciência e muito planejada.

Segundo Fujishima (2010, p.26), “o saber não se limita principalmente, ao saber mental, na aprendizagem cognitiva de cada indivíduo, mas também em um saber social entre professores e aluno”.

Na visão dos autores Matos e Mugiatti (2009), o papel do professor é antes de tudo, de mediador do escolar com o ambiente hospitalar, ele também é um educador que tem a função de trabalhar a aprendizagem das crianças e adolescentes hospitalizados, que por sua vez necessitam de ensino, tanto como da recuperação de sua saúde. O professor precisa se especializar na área hospitalar e estar em busca de aprimoramento de suas funções na aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, para ser um profissional na área da Educação Hospitalar, exige-se um bom desenvolvimento educacional, abrangendo outras áreas pedagógicas como a Pedagogia Geral que orienta a prática educativa e analisa a interação da sala de aula, contribuindo para a formação geral e específica do professor.

Conforme os autores citados, o professor no ambiente hospitalar é de cunho extremamente significativo, pois representa a expressão literal de um momento histórico, que vem sinalizando a necessidade do pedagogo nas equipes de saúde, por outro lado, a questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de Pedagogia, uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros com vistas a oferecer necessários fundamentos teórico/práticos, para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional. Hoje a sociedade atual impactada pela acelerada expansão tecnológica e em volta em problemas sociais crescentes, exige modificações nas suas funções sociais em especial ênfase à Universidade, em sua permanente função provedora de consciência crítica transformadora.

Para Matos e Mugiatti (2012, p.13):

As crescentes alterações no seio da sociedade criam uma necessidade de uma formação continuada e no desenvolvimento de novas habilidades para enfrentar tais demandas. É o caso da emergência de hospitalização da criança e do adolescente os quais, devido ao tempo de internação, muitas vezes rompem o seu processo de escolaridade.

Segundo Matos e Mugiatti (2009), percebe-se que o professor dentro da escola hospitalar tem que agir profissionalmente como pedagogo e exercer seu dever de profissional, sem sequer fugir de seus objetivos, e não agir como médicos que cuidam das crianças doentes, mas sim pode interagir para a melhora dos envolvidos de uma forma mais indireta, como motivar a criança, auxiliá-la e ajudá-la a entender sua doença que é um grande passo para sua recuperação, tudo isso contribui para o seu tratamento.

Matos e Mugiatti (2009) acreditam que por outro lado, já se podem identificar, em certos contextos hospitalares, significativos sinais de incentivo a essa busca do melhor, podendo estes serem equacionados à partir de redimensionamentos inspirados em princípios humanizados com vista em seus principais objetivos.

Nesse sentido, os autores afirmam que a atenção ao enfermo hospitalizado vem agregar os pertinentes procedimentos, em suas respectivas dimensões, numa minuciosa revisão de posturas e procedimentos. Nessas condições, os pretendidos

redimensionamentos, em sintonia e pré-disposição multi/interdisciplinar, poderão alcançar as condições para a melhoria.

Diante disso, Matos e Mugiatti (2012, p.14) destacam:

Essa especial renovada atenção ao enfermo hospitalizado constitui-colocada, e que merece nesse momento, uma oportuna reflexão ao seu respeito, considerando a condição biopsicossocial, do enfermo, alvo da presente proposta.

Portanto, demonstrando que a ação do pedagogo não se reduz apenas à docência escolar, Libâneo (1998,) reforça esta ideia ao dizer que:

Por sua vez, pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação, humana, previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 1998, p. 25)

3 Especificidades da classe hospitalar

Para Noffs e Rachman (2007), a classe hospitalar é caracterizada pela diversificação de atividades por ser uma classe multisseriada que atende a crianças e adolescentes internados em enfermarias pediátricas ou em ambulatórios de especialidades. Não existe um espaço físico predefinido e tem a finalidade de recuperar a socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade à sua aprendizagem, ou seja, atender pedagógica e educacionalmente às necessidades cognitivas e psíquicas de crianças e adolescentes em idade escolar, que se encontrem impossibilitados de frequentar a escola e de partilhar as experiências sócio intelectuais do seu grupo social.

Segundo Noffs e Rachman (2007):

Nesta classe o indivíduo deve passar a compreender as informações, dados, instruções, organizar essas informações comparando-as, classificando-as, analisando-as, assim como comunicar seu pensamento no resultado de suas representações, em suas sínteses pessoais.

Para os autores, mais que acumular conteúdos, é desenvolver habilidades e competências que potencializem as experiências, para que sirvam de referências construtivas.

O Ministério da Educação e Cultura, nos meios da Deliberação CEE nº 05/00, Artigos 5 e 7, o atendimento pedagógico desta classe deve ser de acordo com o estabelecido pela Secretária da Educação, trabalhando também neste currículo projetos paralelos, comemorações e datas cívicas, com avaliação contínua e diagnosticada por meio da observação da participação dos alunos nas atividades individuais e em grupo.

Geralmente, o horário de funcionamento das classes hospitalares é no período da tarde para não atrapalhar a rotina médica, que na parte da manhã é mais intensa, pois há uma série de acontecimentos que se mesclam com a rotina de atividades da classe.

Conforme citado acima por Fonseca (2003): “a necessidade do aluno de se ausentar da classe para fazer exames médicos ou a chegada de visitas tanto para a criança quanto para a classe hospitalar”. Este momento poderia ser visto como um estorvo, mas no atendimento pedagógico hospitalar faz parte da rotina da classe hospitalar.

Para Fonseca (2003), as atividades da classe precisam ter começo, meio e fim, o professor precisa estar ciente que para cada dia de trabalho formula-se um planejamento estruturado e flexível, o tempo das atividades deve ser delimitado se tornando essencial a um planejamento cuja intenção seja a construção do conhecimento. A mobilização do aluno para a realização da tarefa depende do desafio que lhe é proposto. Atividades longas demais dispersam a concentração dos alunos e acabam por desgastar a própria atividade. Cabe esclarecer o tempo (expresso em sua dimensão quantitativa) não garante a qualidade e/ou efetividade na realização de uma tarefa, com estratégias e planejamento, organizados, assim as sequências de aprendizagem precisam ser planejadas criteriosamente, de modo, a garantir que a “aula” seja percebida pelo aluno como um todo e não como um conjunto de atividades isoladas.

Fonseca (2003) dá muita importância à visita do professor às enfermarias antes do início das aulas (mais ou menos uma semana antes), na classe hospitalar para verificar quais crianças irão estar de alta hospitalar, a faixa etária, as crianças que são portadoras de necessidades aparentes... etc, porque estas informações vão oferecer subsídios para a elaboração de um planejamento mais elaborado.

Segundo Ceccim e Carvalho (1997), a criança obtém uma grande ajuda em sua recuperação, pois tem a percepção de que mesmo doente pode brincar, pode aprender, criar e principalmente continuar interagindo socialmente, e assim a criança terá uma atitude mais ativa diante de sua situação hospitalizada. Destacando-se duas formas de acompanhamento pedagógico: a criança com internações eventuais e com internações extensas. Em muitos casos o trabalho pedagógico dos hospitais se torna uma oportunidade única de receber atendimento pedagógico, já que a maioria das classes iniciais de escolas publica ou particulares não conta com professores com formação pedagógica adequada, facilitando assim a exclusão como é o caso de crianças autistas, deficientes mentais e outras situações.

Portanto, os autores acreditam que o aluno das classes hospitalares, tem como um fator anti-estressante, pois durante as aulas esquece que está hospitalizado e vive de maneira natural as atividades da escola. É um espaço onde as crianças gostam, os pais aprovam e os resultados são positivos, segundo Fonseca (2003).

A Pedagogia Hospitalar situa-se na modalidade da Educação Especial, definindo como suas principais ações as atividades de classes hospitalares e atendimento domiciliar para crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Segundo Matos, Mugiatti (2008, p.29):

A Pedagogia Hospitalar aponta, ainda, mais um recurso contributivo à cura. Favorece a associação do resgate, de forma multi/inter/transdisciplinar, da condição inata do organismo, de saúde e bem-estar, ao resgate da humanização e da cidadania.

De acordo com a citação acima, o autor entende que a pedagogia hospitalar é o processo educativo de ensino aprendizagem não escolar que propõe desafios aos educadores no ambiente hospitalar possibilitando a construção de novos

conhecimentos pedagógicos e psicológicos. Para respaldar a continuidade da educação escolar de crianças e adolescentes, quando internados por tempo prolongado e, portanto, deixados fora dos serviços educacionais comuns, definiram-se os conceitos de classe hospitalar e atendimento domiciliar.

Sob tal ponto de vista dos autores, o objetivo é claro e definido, isto é manter e potencializar os hábitos próprios da educação intelectual e da aprendizagem de que necessitam as crianças/adolescentes em idade escolar, mediante atividades desenvolvidas por pedagogos em função docente.

Concordando com Matos e Mugiatti, Freire (1983, p. 33) afirma que:

o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens dentro da sua sociedade vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Neste ângulo de possibilidades educativas, os autores Ceccim e Carvalho (1997) ressaltam que nessa área diferenciada, o hospital, onde se situam crianças e adolescentes em tempo de escolarização, contudo afastadas do ambiente, elemento exclusivo da escola quanto à saúde não é elemento exclusivo do hospital. O hospital é, inclusive, segundo definição do Ministério da Saúde, um centro da sala de aula, algumas por tempo prolongado, devido às situações de enfermidades. Daí a necessidade emergencial de transferência do local comum de aprendizagem, a escola, para o hospital.

Para Cardoso (1995, pg.48):

Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente a razão, a sensação, o sentimento, a intuição, que estimulam a integração intelectual e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação, além de transmitir e construir o saber sistematizado assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal.

Nessa perspectiva, o autor pressupõe-se que essa proposta de atendimento deva ser realizada sob uma visão educacional, fundamentada numa perspectiva multi/inter/transdisciplinar e comprometida com uma abordagem inovadora.

Para ele, a multidisciplinaridade corresponde à comunicação integrada dos diversos profissionais da área de saúde, educação e demais profissionais, para que todo trabalho hospitalar se torne eficiente e eficaz. A interdisciplinaridade trata-se da inter-relação dos profissionais inseridos no ambiente hospitalar. Já a transdisciplinaridade busca um olhar humanizado com afeto, essência de valores e magia, não se concentrando somente em aspectos físicos e biológicos que por meio da comunicação e do diálogo, aspectos esses essenciais para a formação integral da pessoa, propõe-se ajudar a criança enferma, para que possa enfrentar a situação de fragilidade por que está passando, por meio da interação com o lúdico, o que torna o ambiente de internação pediátrica um espaço mais agradável e acolhedor.

Embora a atenção com o enfermo se apoie principalmente no médico e auxiliares da área de saúde, a atuação do pedagogo pode contribuir de forma importante. Também, interferindo no núcleo familiar, orientando-o para melhorar sua qualidade de vida. Assim, Educação e Saúde devem caminhar juntas para uma melhor qualidade de vida da população, constituindo um importante fato para a Pedagogia Hospitalar.

4 Breve histórico da pedagogia hospitalar

De acordo com Fonseca e Ceccim (1999), foi a partir da segunda metade do século XX que se observou, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, que os orfanatos, asilos e instituições que prestavam assistência a crianças não respeitavam alguns aspectos básicos do seu desenvolvimento emocional, por falta de um atendimento mais completo.

Em 1939 foi criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes (C.N.E.F.E.I) cidade periférica de Paris, cujo objetivo era a formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais.

O C.N.E.F.E.I. tem como missão sensibilizar a sociedade para o fato de que a escola não é um espaço fechado, estritamente entre quatro paredes, mas no encontro do sujeito com um novo saber. Com o passar do tempo, essa iniciativa também foi implementada em hospitais brasileiros, com o mesmo objetivo.

O marco decisório das escolas em hospitais foi devido à grande quantidade de crianças e adolescentes atingidos, mutilados e impossibilitados de ir à escola, fez com que se criasse um engajamento, sobretudo dos médicos que hoje são defensores da escola em seu serviço. Surgiu, então, a iniciativa de implementar experiências educativas para crianças e jovens internados em instituições hospitalares. Neste mesmo ano foi criado o cargo de professor hospitalar junto ao Ministério da Educação na França.

Este novo papel com que se depara a Pedagogia Hospitalar compreende os procedimentos necessários a educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos.

Nesse contexto a Pedagogia Hospitalar pode contribuir para a manutenção da reação do indivíduo, pois atua reforçando indiretamente a sua autoestima ao dar-lhe possibilidade de continuidade de desenvolvimento. Essa linha de pensamento refletiu-se em Matos e Mugiatti (2001, p. 39), quando descrevem que a continuidade dos estudos, paralelamente ao internamento, traz maior vigor às forças vitais do enfermo, como estímulo motivacional, induzindo-se a se tornar participante e produtivo, com vistas a uma efetiva recuperação.

Considerações finais

Sendo assim, têm direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospital, domicílio, alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola por razões de proteção à saúde ou segurança abrigado em casa de apoio, casas de passagem, casas-lar e residências terapêuticas.

Portanto, o pedagogo deve estar preparado, atento e disposto a estimular o educando a estudar e a vencer esta etapa da hospitalização, pois é seu direito gozar de boa saúde e receber escolaridade independente de quaisquer condições.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. MEC. SEESP, 1994

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Política nacional de educação especial**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

CARDOSO, C. M. **Uma visão holística de educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CECCIM, R.B. & CARVALHO, P.R.A. (Org.). **Criança Hospitalizada**. Ed. da Universidade, RS, 1997.

CUNHA, N. H. S; VEIGA, D. (Org.). **Brinquedoteca hospitalar: Isto é humanização** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008

FONSECA, E. S. **O Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FONSECA, E. S. **O Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memmon, 2008

FONSECA, E. S. e CECCIM, R. B. **Atendimento pedagógico-educacional hospitalar**: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. Temas sobre desenvolvimento, v.7, n 42, p. 24-36, jan/fev.1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREUD, S. **Escritores criativos e devaneios**. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1908.

FUJIZHHIMA, M. A **Pedagogia Hospitalar e a Utilização do Lúdico na Área Pediátrica**. Faculdade Fortium Grupo Educacional, Curso de Pedagogia. Brasília, DF 2010.

GIMENES, B. P. Considerações finais. In: **O jogo de regras no jogo da vida: sua função psicopedagógica na sociabilidade e afetividade em pré-adolescentes**. Ed. São Paulo: Vetor Psicopedagógico, 2008.

LAVILLE, C e DIONE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas**, ed. Porto Alegre: UFMG 1999.

LARANJEIRAS, M. S. **Brinquedoteca Hospitalar** In: Viega, D. (Org) Isto é Humanização 2. Ed, Campinas, SP: Walk, 2008.

Klein, M. **A psicanálise de crianças** Rio de Janeiro: Imago 1932

Klein, M. **A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado**. Rio de Janeiro: Imago. 1955.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MATOS, E. L. M; TORRES, P. L. **Teoria e Prática na Pedagogia: Novos cenários, novos desafios**. Organizado por Elizete Lúcia Moreira Matos, Patrícia Lupion Torres. ed. Curitiba: Champagnat, 2010.

MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. M. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde** / Elizete Lúcia Moreira Matos; Margarida Maria Teixeira de Freitas Mugiatti. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOFFS, Neide de Aquino. RACHMAN, Vivian C.B. **Psicopedagogia e saúde: Reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospitalar**. Revista Psicopedagogia 2007; p 160-8.

OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos 3.** ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PORTO, O. **Psicopedagogia hospitalar:** intermediando a humanização na saúde. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

TEIXEIRA, S. R. O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

VIEGAS, D. **A importância do diálogo na consulta pediátrica.** Sinopse de Pediatria ed. Campinas, Sp: Walk 2003.

VIEGAS, D. **Brinquedoteca hospitalar** In: Viegas, D.(org) Isto é humanização 2. Ed. Campinas, SP: Walk, 2008.

TEATRO OU DRAMA: O JOGO DRAMÁTICO NA INFÂNCIA

Tatiana Oliveira de Matos

RESUMO

O Drama e sua prática repetitiva, ou Jogo Dramático, possibilita a criança descobrir a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas. As experiências pessoais podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Contudo, a não ser de forma impositiva, estas experiências não podem ser consideradas como teatro, ao não enfatizar um produto final em si, o espetáculo, mas o processo.

Palavras-chave: Drama, educação, jogo, símbolo;

Teatro ou Drama?

A criança, principalmente nos primeiros anos de vida, não consegue diferenciar o que é Teatro, *“uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados.”* (Slade, 1978, p.18) e o que é Drama, no seu sentido original do grego *drao* – “eu faço, eu luto”. Para ela, cada pessoa é tanto ator como auditório.

O jogo dramático é uma importante ferramenta educacional e preventiva, pois funciona como uma catarse emocional para as crianças *“(...) oferece uma válvula de escape legítima para a energia de bomba-atômica desse grupo social que chamamos de turma”* (SLADE, 1978, p.63).

Piaget concorda com esse princípio. Segundo o autor *“reagir pelo jogo contra um medo ou em realizar pelo jogo o que não se atreveria a fazer na realidade (...) torna-se catarse”*. (Piaget, 1975, p. 171-172). Por meio da transposição simbólica a criança pode reviver situações desagradáveis e dessa forma compensá-las e até mesmo aceitá-las.

Segundos os PCNs de Arte:

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea,

assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (PCN, 1997, p.57).

A espontaneidade, a sinceridade ao realizar um jogo, é o valor máximo a ser alcançado nessa experiência. É necessário conceituar “espontaneidade”, que nesse caso não equivale à ação livre, mas a um momento no qual, lidando com a realidade, o aluno é capaz de explorar e agir em conformidade com ela. Segundo Spolin (2005, p. 5), a ação espontânea exige uma integração entre os níveis físico, emocional e cerebral, que é despertado estimulando o aluno a transcender a si mesmo “(...) *ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos*”.

A atividade Dramática propicia a criança o envolvimento com áreas complexas da experiência humana e leva-a a descobrir questões e assuntos relevantes às suas necessidades. É um processo de investigação cíclico e contínuo e possibilita o descobrir e redescobrir novas dimensões no objeto investigado. Segundo Cabral (2006, p.33) “*Como o drama está essencialmente voltado à diversidade da experiência humana, ele tende a provocar novos níveis de questionamento em vez de promover respostas*”. A busca do aluno por essas respostas transforma-o em produtor de conhecimentos.

O Drama é uma atividade criativa em grupo, que permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oportuniza ao indivíduo definir e clarificar sua própria cultura. Nessa atividade propicia-se condições para o crescimento pessoal, ao realizar a necessidade individual na interação simbólica com a realidade, o indivíduo consegue se desenvolver.

(...) o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. (PCN, 1997, p.57).

O jogo de faz-de-conta é uma capacidade teatral inerente à criança. É necessário estar atenta ao seu desenvolvimento no jogo dramatizado. Deve-se oferecer condições para que este se torne um exercício consciente e eficaz que possibilite a aquisição e ordenação progressiva da linguagem, sem, é claro, perder a espontaneidade lúdica e criativa que é uma característica própria da criança que acabou de ingressar na escola.

Teatro: fruir ou fazer?

O teatro é considerado, por muitos, como um braço da educação formal na qual a platéia infantil é reduzida a categoria de alunos aos quais devem ser ministrados apenas ensinamentos. Um aspecto importante, quando falamos sobre artes, sejam artes cênicas, dança, música ou artes plásticas, se refere ao ato de fruir a obra artística. A apreciação da obra de arte deveria constituir um objetivo a ser desenvolvido em paralelo à produção realizada pelas crianças, possibilitando a estas a educação da visão ao contemplar, ouvir ou ler obras artísticas.

A respeito do desenvolvimento desta visão, ou olho artístico, Langer desenvolve a seguinte opinião:

O desenvolvimento do olho artístico, que assimila visões ordinárias (sons, movimentos ou eventos) à visão interior, confere expressividade e importância emocional ao mundo. Sempre que a arte colha um motivo da realidade (...) ela o transforma numa peça de imaginação, e impregna de vitalidade artística a sua imagem. O resultado é impregnar-se a realidade comum com a expressividade da forma criada. (...) As artes objetivam a realidade subjetiva e subjetivam a experiência externa da Natureza. A educação artística é a educação de um sentimento e uma sociedade que a negligencia se entrega a emoção amorfa. (LANGER apud KOUDELA, 1990, p.92).

Tanto no artista, como no expectador, a experiência artística é uma atitude dinâmica, na qual o expectador da obra de arte não assume um papel passivo, para contemplá-la e usufruí-la ele participa do processo de criação, repetindo e reconstruindo o processo que a originou.

No tocante ao fruir teatral, na apreciação estética do teatro como produto de uma cultura, segundo os PCNs de Arte, alguns aspectos devem ser considerados:

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas.
- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região.
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.).
- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro.
- Pesquisa e frequência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos realizados em sua região.
- Pesquisa e frequência às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada. (PCN, 1997, p.60).

Se a experiência estética constitui algo imprescindível na formação do aluno, a ação, o fazer teatral é também um ponto fulcral para que esta experiência seja realmente significativa, completa.

O ato de representar é para o aluno uma experiência viril e excitante na qual o professor deve se tornar um aliado amoroso. Segundo Slade (1978), a vivência proporcionada pelo jogo dramático propicia o surgimento de duas importantes qualidades: a absorção e a sinceridade.

Absorção – estar absorto – é estar totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo, com exclusão de quaisquer outros pensamentos, incluindo a percepção ou o desejo de um auditório. Sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentido intenso de realidade e experiência, e só atingido totalmente no processo de atuar, de representar, com absorção (SLADE, 1978, p.18).

Não há dúvidas que as técnicas teatrais são elementos facilitadores na aquisição e fixação de conhecimentos. Contudo é necessário que o contexto dramático seja levado em consideração ao se trabalhar o teatro na infância. Cabral atenta para o fato de que,

(...) para que o contexto estabelecido para uma determinada experiência permita o cruzamento do real com o imaginário, e para que as crianças consigam interagir como participantes destas duas realidades simultaneamente (a do contexto real e a do contexto imaginário), é necessário que as circunstâncias exploradas sejam convincentes, tanto no tratamento do tema/assunto, quanto na ambientação. (CABARAL, 2006, p.13)

Ao tornar fictício o fato real, possibilitamos maiores reflexões a cerca do que a rotina nos leva a aceitar como algo normal. O jogo dramático permite ao ator/jogador, no teatro/drama, dar respostas e atitudes reais como se estas fizessem parte do universo imaginário.

A função do Símbolo

Os seres humanos se diferenciam dos outros animais por serem os únicos capazes de raciocinar e, também, por pertencerem à categoria dos seres simbólicos. Nossa espécie consegue criar imagens do mundo a partir do desenvolvimento das formas simbólicas. Estas imagens são produtos da conversão do conteúdo perceptivo da realidade em conteúdo simbólico. O símbolo tem como função substituir os objetos reais por signos, palavras e representações que são evocados na ausência destes objetos. Para Silva (2006, p.19), *“Somos nós (...) os únicos animais capazes de*

fantasiar, de sonhar de simbolizar, enfim, de imaginar e criar. É neste cenário que surge a arte como o grande destaque da produção simbólica da humanidade”.

A autora descreve a arte como uma expressão do sentir humano transformada em símbolos que nem sempre são convencionais e que podem, ou não, levar o observador a significados conceituais já que em princípio a arte é para ser sentida. (SILVA, 2006).

Langer (1971), define a arte como a o ato de criar formas simbólicas para o sentimento humano. É importante compreender o sentido dado pela autora à palavra “sentimento” que é usado num sentido distinto do atribuído ao significado, para a psicologia, do vocábulo: aquilo que denota prazer ou desprazer, mas compreende sensação, sensibilidade, emoção.

O símbolo na criança não está inicialmente emancipado, como instrumento, do próprio pensamento. Piaget descreve o início do símbolo lúdico ou faz-de-conta em sua filha:

(...) o faz de conta ou símbolo lúdico teve início com um ano. Estava ela sentada no berço quando, sem querer, tombou para trás. Percebendo então o travesseiro, pôs-se na posição de dormir de lado, agarrando o travesseiro com uma das mãos para aplicá-lo contra o rosto. Porém, em vez de imitar a coisa meio a sério, tem estampado no rosto um riso rasgado (ela não sabe que está sendo observada). Permanece alguns momentos nessa posição, e depois senta-se, encantada. Durante o dia, reproduziu a coisa uma série de vezes, se bem que já não se encontre no seu berço: ri antecipadamente (a assinalar esse indício do símbolo representado) depois joga-se para trás, volta-se de lado, coloca as mãos sobre o rosto, como se segurasse um travesseiro (que não existe) e permanece imóvel, os olhos abertos, sorrindo silenciosamente. (PIAGET, 1975 p.126-127).

A atividade sensório-motora é tudo que a criança pode realizar nessa fase e enquanto não perceber que os objetos têm uma existência independente não será capaz de utilizar símbolos para evocar o passado ou antecipar o futuro na ausência destes.

Nesta etapa do desenvolvimento o esquema sensório-motor, e não a imagem ou o pensamento, faz a vez do símbolo. Koudela (1990, p.33-34), observa que “*A criança evoca, no jogo, uma conduta na ausência de seu objeto habitual, transformando o esquema sensório-motor em esquema simbólico. O jogo reforça a passagem da representação em ato para a representação em pensamento*”.

A criança atinge outro nível de funcionamento intelectual com a aquisição da função simbólica e começa a utilizar a imagem como uma forma de se expressar. Ao acionar esquemas habituais a novos objetos surge a representação, ou um primeiro distanciamento da “vida corrente” e nisto está implícito o caráter do jogo. Tomemos

como exemplo uma criança que empurra um bloco sobre a mesa e começa a brincar de carrinho. Neste caso o bloco, ou objeto-símbolo, transforma-se no carro.

Nos primeiros jogos-simbólicos a criança não se incomoda se o objeto que está utilizando como símbolo tem pouca, ou nenhuma, semelhança com o que está tentando expressar. O objeto que usou para representar uma colher que dá comida a uma boneca, pode logo em seguida transformar-se em um pente, um carrinho, um microfone e novamente voltar a ser uma colher.

Com o desenvolvimento da criança e do jogo infantil, os símbolos passam cada vez mais a se aproximar do objeto real. Entre os quatro e sete anos o símbolo vai perdendo seu caráter lúdico e o jogo transforma-se numa simples representação imitativa da realidade. Enquanto uma criança de três anos usa um bloco para representar uma xícara, as de sete anos querem que a xícara seja de verdade. É importante destacar que a evolução do símbolo no jogo é determinada pelo processo de socialização. Para Koudela (1990, p. 36), *“É através do nascente sentido de cooperação e da troca entre os pares que o simbolismo individual se transforma no sentido de imitação objetiva do real”*. Este desenvolvimento, da analogia generalizante da criança menor até o realismo da criança maior, se dá de forma gradual.

Entre a fase que vai dos sete aos doze anos de idade, o jogo simbólico entra em evidente declínio em proveito do jogo de regras, a atividade lúdica do ser socializado, que durará até a idade adulta.

O jogo simbólico é um procedimento de expressão criado pelo sujeito para expressar sua experiência subjetiva. Piaget entende que,

As primeiras manifestações espontâneas do que se pode chamar de arte infantil devem também ser vistas como tentativas sucessivas de conciliação entre as tendências próprias do jogo simbólico (ainda que não se constitua em arte em sentido restrito) e aquelas tendências que caracterizam as formas adaptadas de atividade, ou se preferirmos, como a síntese entre a expressão do eu e a submissão ao real. Quer no jogo de construções, quer nas representações teatrais, etc., a criança procura simultaneamente satisfazer seus desejos e adaptar-se aos objetos e a outros sujeitos. Em certo sentido ela continua a se expressar, mas também ensaia inserir o que pensa e o que sente no mundo de realidades objetivas e comunicáveis que constituem o universo material e social. (PIAGET, 1954, p. 3).

O papel do teatro na (trans)formação do sujeito

A arte é uma fonte inesgotável de conhecimentos que possibilita a união do indivíduo com o todo. A manifestação artística, tanto quanto os conhecimentos científicos e filosóficos, têm como característica o caráter criativo ou inovador. Ambos constroem *“objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas*

e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura” (PCN, 1997, p. 26).

Fischer reflete sobre a atuação da arte do homem no homem. O autor questiona o motivo que leva as pessoas a fruirm a arte. Para ele um indivíduo somente atingirá a plenitude, só se sentirá completo, “(...) *ao se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele*” (FISCHER, 1959, p. 13).

Esse anseio pela completude, esse desejo do homem de se desenvolver e se completar, indica, para o autor, que ele é mais do que um indivíduo e por isso necessita das experiências alheias para se sentir completo. A arte se torna assim um meio indispensável para a união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem a compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (FISCHER, 1959, p.57).

A união do indivíduo com o todo está amplamente ligada às atividades que desempenha na sociedade. Descaracterizar essa consciência humana, de que fazemos parte do meio, é alienar o homem de todo um processo no qual está inserido como trabalhador e criador de sua própria história.

O espaço escolar pode possibilitar a criança a se constituir como sujeito crítico e atuante na sociedade e, o ensino do teatro, no espaço educativo formal e não-formal, contribui no desenvolvimento intelectual, social e afetivo do indivíduo.

No processo de formação da criança o teatro cumpre não só a função integradora, mas oportuniza a ela que se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade.

A vivência com a arte possibilita um trabalho com a diferença e o exercício da imaginação, da descoberta e da invenção, a autoexpressão e novas experiências perceptivas, a experimentação da pluralidade e diversidade de valores, sentidos e intenções.

Segundo os PCNs de Arte:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de

aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (PCN, 1997, p. 58)

Ensinar teatro se torna, portanto, necessário, justificado plenamente pela importância que a arte tem na estruturação do indivíduo, tanto quanto a matemática, a história, a biologia, ou qualquer outro ramo do conhecimento.

A atividade teatral deverá ter como propostas uma combinação de atividades que propiciem o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, no qual haja um exercício de convivência democrática, onde não se descarte a preocupação de organização estética e uma experiência que faça parte das culturas humanas.

Esta prática educativa, segundo Silva (2006), contribui para que os alunos tomem consciência do movimento histórico-social do homem. Viabiliza um novo caminho, um “ensaio” para futuros agentes ou sujeitos de seu papel na sociedade, para lutar e mudar a realidade de uma história de séculos de colonização.

Conclusões finais

Um currículo que propõe o ensino da arte, deverá valorizar a organização do mundo do educando, sua autocompreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o mundo, componentes resultantes de um trabalho que evidencia o sentido do lúdico, do jogo e do fazer como uma ação significativa, sem que se deixe de lado os conteúdos específicos da arte, que contém em si todo um universo de componentes pedagógicos.

Referências bibliográficas

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não Atores**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL. Lei nº.9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

BRASIL. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6(Arte)

FICHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FUSARI, Maria. F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. T. **Arte na Educação Escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LANGER, Susanne K. **Ensaaios Filosóficos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, Ângela Carrancho da (Org.). **Escola com Arte: multicaminhos para a transformação**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978. Tradução de Tatiana Belinky.

ESTUDO DE CASO: USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE ARTES

Rafael Jacson da Silva Carneiro de Oliveira

Jakelyane do Socorro Barbosa das Neves

Larissa Ketlen Saif Monteiro

Adriana Valéria Miranda Delarolli

Michele Amorim de Souza

Vinícius Carneiro Cruz de Oliveira

Adriana Bonfim Ribeiro de Araújo

Waldirene Lima Teixeira Miranda

Nayara Maria das Neves Nascimento

Gione da Silva Pantoja

De acordo com a Base nacional comum curricular, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: “as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (BRASIL, 2018).

Considerando o ensino da arte e suas linguagens observa-se que praticamente todas as culturas a arte e tecnologia se unem, se misturam e se influenciam. Esta parceria, que sempre existiu, tem se acelerado nos últimos anos e permitido a criação de novas formas de arte assim como tecnologias mais inovadoras. Artistas visionários entendem cada vez mais de tecnologia e profissionais de tecnologia criativos engajam suas artes para criarem seus produtos.

No livro *Politizar as novas tecnologias*, o sociólogo Laymert Garcia dos Santos diz que “O acesso à tecnologia é tão vital que hoje a inclusão social e a própria sobrevivência passam obrigatoriamente pela capacidade que indivíduos e populações têm de se inserir no mundo das máquinas...” (SANTOS, 2003, p.10). Ou seja, nos tempos atuais, é difícil ficar de fora das novas tecnologias, elas se encontram em toda a parte e o indivíduo acaba por acrescentá-la em sua vida mesmo que de forma mais lenta. O autor ainda considera que, a partir da década de 1990, as novas tecnologias passaram a fazer parte de um número maior de pessoas no Brasil, passando a modificar suas percepções e práticas.

O desenvolvimento tecnológico permite que atualmente os artistas se utilizem de novas ferramentas para produzir arte de uma forma inovadora. Equipamentos multimídia, códigos de programação e objetos eletrônicos são alguns dos novos “quadros” onde os artistas podem demonstrar suas ideias. por isso, tomando como reflexão o caso relatado de forma hipotética, a presente discussão se concentra em como o professor Hamilton pode utilizar a tecnologia como uma estratégia para engajar seus alunos no contexto das artes.

O impacto mais óbvio que a tecnologia tem tido nas artes são os diferentes meios que os artistas têm à disposição. Software para desenho gráfico, impressões 3D, cores digitais, novos softwares de áudio, nomeando apenas alguns. Até o artista de renome David Hockney usa agora um iPad para criar as suas “pinturas”.

Por isso, tomando como reflexão o caso relatado de forma hipotética, a tecnologia é uma estratégia para engajar seus alunos no contexto de artes bem como a partir de suas variadas subdivisões seja com a música, teatro, dança e artes visuais. Refletindo sobre a relação entre tecnologia sob o viés da arte, o ensino na sociedade da informação e a ação docente por meio do uso das novas tecnologias, é essencial compreender a relevância da atualização constante do professor em relação às ferramentas tecnológicas disponíveis e como isso pode impactar positivamente a prática docente e o processo de aprendizagem dos alunos.

É preciso que os educadores em arte sejam orientados a respeito para a utilização da Tecnologia no Ensino da Arte, já que pode ser uma poderosa ferramenta para essa prática. No livro *Cultura da Interface*, o autor Steve Jhonson aponta que quando questionado em como conseguíamos viver sem a tecnologia de hoje, ele responde que “conseguíamos viver porque não sabíamos o que nos faltava. As pessoas sempre reclamaram da lentidão do correio, mas a demora só se torna intolerável depois que se experimenta o e-mail.” (JHONSON, 2001, p.129).

O professor de artes deve ter um olhar diferenciado sobre o novo contexto que a sociedade está inserida, pois ele entende que necessita utilizar-se de tecnologias de acordo com as limitações de seus alunos e precisa antes de tudo, respeitar as diversidades e possibilitar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

A tecnologia pode proporcionar aos educandos com as mais variadas deficiências, maior independência e aquisição de competências que as tornem aptas a adquirir conhecimento como os demais alunos, fazendo necessário buscar constante inovação nesse aspecto educacional, podendo diminuir a exclusão nas atividades em sala. A partir da reflexão e os desafios da educação no país pode-se afirmar que a arte e a tecnologia podem caminhar lado a lado e rumo ao mesmo objetivo do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BATES, Tony **Educar na era digital [livro eletrônico] : design, ensino e aprendizagem** / A. W. (Tony) Bates ; [tradução João Mattar]. -- 1. ed. -- São Paulo : Artesanato Educacional, 2017. -- (Coleção tecnologia educacional ; 8)

BECKER ,Silvana Ap. Portes; OLIVEIRA, Valdeci Batista de Melo; BIDARRA ,Jorge. **Contribuições da Tecnologia para o Professor de Arte em sua Prática Pedagógica: um relato de experiência**. Disponível em: <https://artout.com.br/arte-e-tecnologia/> acesso em 30 ago 2023.

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

JOHNSON, Steven. **Cultura da Interface: Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

SANTOS, Moisés L., **Arte-Educação e Tecnologia no Ensino Médio: Reflexões a partir da Proposta Triangular**. Dissertação (Mestrado). Brasília, Instituto de Artes da Universidade de Brasília – UNB, 2006. Disponível em http://www.vis.ida.unb.br/posgraduacao/disserta_tese/dissertacao_moiseslucas.pdf (acesso em 30 de Ago de 2023).

ESTUDO DE CASO: USO DE TECNOLOGIAS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rafael Jacson da Silva Carneiro de Oliveira

Jakelyane do Socorro Barbosa das Neves

Larissa Ketlen Saif Monteiro

Jocivânia Caetano de Oliveira

Janine Barbosa de Oliveira

Adriana Valéria Miranda Delarolli

Michele Amorim de Souza

Otemar de Oliveira Cruz

Vinícius Carneiro Cruz de Oliveira

Graziele Budni Lino

A educação inclusiva por muito tempo não esteve em evidencia na sociedade, mas com a modernidade, os avanços tecnológicos, e uma maior deflagração de ideias, discussões em torno do tema, o conceito de educação inclusiva está presente em quase todas as escolas e espaços da sociedade. Pois, é um dever do estado oferecer esse tipo de educação, como está na LDB 9394/96: 'A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado'.

Por isso, tomando como reflexão o caso relatado de forma hipotética, a presente discussão se concentra em como o professor Hamilton pode utilizar a tecnologia como uma estratégia para engajar seus alunos no contexto da educação especial. Refletindo sobre a relação entre tecnologia e educação, o ensino na sociedade da informação e a ação docente por meio do uso das novas tecnologias, é essencial compreender a relevância da atualização constante do professor em relação às ferramentas tecnológicas disponíveis e como isso pode impactar positivamente a prática docente e o processo de aprendizagem dos alunos principalmente no que tange ao professor do atendimento educacional especializado.

Destarte, o mundo evoluiu, a forma de assimilação de conteúdos mudou e, conseqüentemente, o ensino também. Para acompanhar as necessidades dos alunos, agora, os professores necessitam se manter sempre atualizados sobre tecnologias emergentes, entender essas inovações e utilizar esses recursos em seus planos de aula a favor do ensino-aprendizagem.

A tecnologia proporciona novas possibilidades para a sala de aula e para o docente, pois permite a aproximação dos estudantes de outras fontes de informação e também favorece o professor a exploração de diferentes recursos para transmitir conhecimento. Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a internet, como apoio para a pesquisa, adaptações metodológicas, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para integração entre grupos dentro e fora da turma, para a publicação de páginas web, blogs, vídeos, etc.

“O computador em uma situação de ensino/aprendizagem contribui positivamente para a aceleração do desenvolvimento cognitivo e intelectual, em especial no que diz respeito ao raciocínio lógico e formal, a capacidade de pensar com rigor e de modo sistemático.” (CHAVES, 1987).

O professor da educação especial deve ter um olhar diferenciado sobre seu público alvo, pois ele entende que necessita utilizar-se de tecnologias de acordo com as limitações de seus alunos e precisa antes de tudo, respeitar as diversidades e possibilitar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Dessa forma, o professor precisa lidar com estudante com deficiência e necessita ir além das áreas básicas habituais de formação, conhecendo e desenvolvendo um conjunto de práticas que permita aos estudantes alcançar o sucesso bem como sempre buscar formação e atualização de suas metodologias.

A tecnologia pode proporcionar aos educandos com as mais variadas deficiências, maior independência e aquisição de competências que as tornem aptas a adquirir conhecimento como os demais alunos, fazendo necessário buscar constante inovação nesse aspecto educacional, podendo diminuir a exclusão nas atividades em sala.

Logo, a tecnologia na educação já não é uma realidade e sim uma necessidade, trabalhando com a tecnologia de acordo com a realidade de cada aluno. No contexto da educação especial e em deficiência sejam quais forem, o docente é um facilitador e criador de condições para que esses objetivos sejam alcançados, que é a aprendizagem. Na concepção de LIMA (2007) “além de termos computadores de última geração, softwares capazes de tornar o ensino especial mais prático e didático, é necessário um material humano devidamente preparado para operá-lo e dar o suporte necessário ao educando especial”.

A partir da reflexão e os desafios da educação no país pode-se afirmar que a educação especial e tecnologia podem caminhar lado a lado e rumo ao mesmo objetivo: A inclusão. E que trabalhando com a tecnologia de acordo com a necessidade dos discentes, pode-se diminuir a exclusão e trazer uma aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS

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

CHAVES, E.O.C.. **Informática na educação: Uma reavaliação.** São Paulo, Cadernos CEVEC n.3 p.31. 1987.

BRASIL <. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20** de dezembro de 1996.

LIMA, Robson Carlos. **O uso da tecnologia na educação especial.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-tecnologia-na-educacao-especial/1880/#_ftn2 > Acessado em 07 Ago de 2023.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** R.J.Guanabara, 1987.

A EDUCAÇÃO, O PAPEL DO PROFESSOR E SUAS RESPONSABILIDADES

Cristiane Carlos de Souza Nascimento

Resumo

Não fugindo do objetivo principal dessa pesquisa, que é analisar a relação professor-aluno a partir das práticas do professor, buscamos aqui situar o leitor em uma rápida abordagem do que é a educação, de quem é sua responsabilidade e do papel que o professor ocupa nesse campo. Para isso então recorreremos à psicologia para explicar e embasar mesmo que superficialmente, o processo ensino-aprendizagem e o lugar que o professor ocupa nessa ação, com visões de diferentes nomes da psicologia conhecidos mundialmente

Palavras-chave: educação; professor; autoridade.

A escola é o lugar privilegiado da educação, lugar onde ela acontece formalmente e cumpre seu papel maior estabelecido por lei:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, artigo 205, 1988:38).

A partir da definição geral de educação contida na Carta Constitucional podemos direcionar nosso olhar agora para o papel do professor, responsável direto pela disseminação dessa tarefa dentro do ambiente escolar.

Segundo Aquino (2000), o termo educação tem dois sentidos, distintos e ao mesmo tempo complementares: seu caráter informal (via família) e o formal (via escola), tarefas obrigatórias e conjuntas que devem ser compartilhadas por pais e professores. A primeira equivalente aos ensinamentos morais passados pela família, os hábitos e condutas infantis com o objetivo da construção da primeira base social criança e a segunda referindo-se exclusivamente a apropriação dos conhecimentos sistematizados e conceituais ao longo da vida.

O mesmo autor diz que o papel do professor pode ser definido como resultado do conjunto de três grandes dimensões: a primeira sendo a especialidade dos conteúdos específicos, ou seja, o que se ensina, que podemos denominar como o professor pesquisador; a segunda foca o campo didático metodológico, ou seja, dos procedimentos em relação a tais conteúdos; trata-se de como se ensina, ou do professor transmissor de conhecimento; e a terceira de natureza ética, que se refere aos valores de formação humana e democratização social que deve levar não só ao conhecimento como conteúdo, mas ao próprio ato de conhecer, trata-se de para que se ensina. Esse é o professor formador de cidadãos conscientes preparados para exercer a cidadania. É necessário que a educação trabalhe a formação ética dos alunos, uma vez que se discute em grande escala no mundo atual sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, a recusa a todo tipo de discriminação, a importância a solidariedade e observância às leis. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos modos de vivenciar as diferenças sócio-político-culturais entre os cidadãos.

Rosane de Fátima Ferrari apud Fernández (1991), diz que considerada a ideia básica de aprendizagem como um processo de construção que se dá na interação

permanente do sujeito com o meio que o cerca, meio constituído inicialmente pela família e, posteriormente, acrescido da escola, ambos os universos permeados pela sociedade em que se inserem, devemos entender e analisar a relação vincular professor-aluno, por meio das ciências que estudam o comportamento humano e sua relação com o meio. Dentro da psicologia, alguns autores e suas teorias merecem destaque: Freud analisa o processo de ensino-aprendizagem tendo como pressuposto a questão da transferência na relação entre professor-aluno, mostrando que as relações estabelecidas fazem parte de uma dinâmica inconsciente, calcada na relação vivida com os pais no início da vida. Piaget coloca o aspecto afetivo como elemento dinâmico, central e básico da aprendizagem, afirmando que a afetividade e a inteligência se movem compassadamente. Rogers busca a forma de contato que estabelece o vínculo do bom relacionamento, ancorando-se na idéia principal de que não há aprendizagem sem vínculo afetivo entre o educador e a criança, ou seja, sem empatia. Vygotsky atribui grande importância à dimensão social, mediando assim a relação do indivíduo com o mundo: o aprendizado ocorre mediante a inserção do indivíduo em um grupo cultural, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, percepção, memória, raciocínio e volição). Vygotsky (1998) postula a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil – real e potencial. O nível de desenvolvimento real é a capacidade da criança de realizar atividades independentemente. Já o nível de desenvolvimento potencial está relacionado à capacidade que construída, ou seja, a criança consegue realizar determinadas atividades desde que conte com a participação de alguém mais capaz. Com isso, o papel do professor em sala de aula seria o de interferir no meio, fornecendo instruções ou pistas que possibilitem a alteração no desempenho de seu grupo de alunos.

A ênfase de Freud na relação professor-aluno dá-se no aspecto afetivo e não cognitivo. O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente de mestre, mas ele precisa renunciar a esse desejo, deixando de lado a atividade excessivamente programada, instituída e controlada com rigor obsessivo, organizando seu saber. Porém é importante ter consciência de que não tem controle sobre os efeitos produzidos no aluno, no que diz respeito às repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos; o processo de ensino-aprendizagem é uma integração entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral do aluno.

Não fugindo do objetivo principal dessa pesquisa, que é analisar a relação professor-aluno a partir das práticas do professor, buscamos aqui situar o leitor em uma rápida abordagem do que é a educação, de quem é sua responsabilidade e do papel que o professor ocupa nesse campo. Para isso então recorreremos à psicologia para explicar e embasar mesmo que superficialmente, o processo ensino-aprendizagem e o lugar que o professor ocupa nessa ação, com visões de diferentes nomes da psicologia conhecidos mundialmente e citados acima.

Ainda em relação à educação formal a partir de uma visão da sociologia, Zandonato (2004) apud Durkheim (1947) faz um paralelo entre a escola e a sociedade estabelecendo uma relação entre regras escolares e as regras sociais, segundo ele, deve-se ensinar comportamentos socialmente adequados nos alunos e este é o papel da família e de outros adultos com os quais a criança convive, inclusive do professor que é o adulto mediador da educação dos menores, sendo assim a concepção de educação para Durkheim (1978):

É a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais,

reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1978:41)

Shilling (2004) também cita a posição de Durkheim em relação a educação formal: ele coloca as bases para pensarmos sobre a educação e o papel da escola na sociedade. A escola é uma instituição social básica, com papel fundamental na reprodução da homogeneidade, ou seja, a garantia de uma base ideológica comum, que todos tenham um mesmo objetivo e caminhem em juntos para alcançá-los, e da heterogeneidade, a garantia de que as forças que alimentarão as diferenças criadas pela divisão do trabalho serão recriadas. Sua relação com a sociedade é a de perpetuar as formas sociais vigentes em cada época e com as formas dominantes de trabalho preparar para a divisão do trabalho, para a especialização exigida pela produção industrial, se a indústria exige cada profissional especializado em uma função, a escola deve preparar o indivíduo para ocupar e realizar cada uma dessas etapas ou estágios.

As escolas recebem os homens que a natureza faz e os transforma no que a sociedade requer, daí o caráter plenamente social e histórico da educação, a explicação de suas inúmeras variações nos diferentes sistemas sociais existentes, de suas transformações históricas:

O homem médio é eminentemente plástico; pode ser usado com igual proveito, em funções muito diversas(...) pois a sociedade, para manter-se, carece da divisão do trabalho entre seus membros, e então, eis por que já prepara, com suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que necessita. (DURKHEIM, 1978:41)

Assim, a educação é, “acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.” (DURKHEIM, 1972:82)

A educação concretizada na escola é um dos direitos humanos fundamentais para a realização de uma série de outros direitos humanos. Quem, senão a prática educativa nas escolas, pode realizar de maneira intensa o direito humano que nos diz que toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de desfrutar das artes e de fazer parte do progresso científico e de seus benefícios? Este é o objetivo central da escola: “possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade”. (SHILLING 2004:69)

Abramovay (2002) explica que a escola e os profissionais que a compõem como professores e equipe técnica, formam um universo capaz de oferecer o desenvolvimento do aluno, criando condições significativas e interações entre seus atores, alunos, professores, diretores e demais membros que favorecem ou não os processos informativos e a comunicação na escola.

Roseane de Fátima Ferrari apud Fernández (2001) diz que o professor é um espelho, um exemplo em sala de aula e seu comportamento e atitudes reflete diretamente nos alunos:

Quem ensina oferece-se como modelo identificatório. Não se aprende por imitação, querendo fazer o mesmo que o outro faz. Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos. Precisamos querer parecer-se com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciarmos dele, com menos culpa ou, melhor ainda, podendo elaborar a culpa por diferenciar-nos.(FERNANDÉZ, 2001:40)

Se o professor é autoritário, não respeita a curiosidade e opinião do aluno e , que não consegue ter vínculo com os mesmos, estará estimulando-os a assumirem

comportamentos iguais aos dele, criando um ambiente de sem harmonia e conflituoso. O professor que se considera único detentor do saber e quer que seus alunos permaneçam passivos, sejam sempre dependentes do mesmo, que não permite que eles expressem suas ideias, seus pensamentos, participem, aprendam por si só, ou através da relação social onde há a troca de experiências com os colegas, em grupo, está contribuindo para que estes tenham dificuldades em aprender, formando discentes dependentes, sem iniciativa e não autônomos.

Cabe ao professor como mediador e facilitador da aprendizagem equilibrar e direcionar essa relação de transferência e troca de conhecimento.

Assim podemos entender que o trabalho educativo do professor não pode conter, de forma alguma, em sua essência, o rancor, a rispidez, o mau humor, o desrespeito, a ofensa, o cinismo, o autoritarismo que humilha e envergonha. Enfim, o professor deve ensinar a condição humana, individual e coletiva. Eis aqui um desafio para todos os professores comprometidos com o agir pedagógico que privilegie interventivamente o vínculo pessoal saudável, a tolerância, a capacidade de cuidar do outro e se deixar ser cuidado, do ser humano entendido como constituído enquanto ser físico, biológico, psíquico, cultural, racional afetivo, social e histórico. "A pessoa do professor enquanto profissional do desenvolvimento de corações e mentes." (MORIN, 2002:28)

Para Aquino (1996a) se um dos objetivos da educação é o de auxiliar o sujeito a construir uma autonomia do pensamento fazendo com que este passe a ter consciência de respeito às regras do grupo, com capacidade de avaliar o que é justo ou não, isto deverá ser alcançado por meio de relações que não envolvam coação e respeito unilateral, caso contrário ao se obter esse comportamento tão desejado pelo adulto o preço será a formação de um indivíduo que jamais poderá ser considerado

autônomo: este em momento algum desenvolveu sua autonomia, mas uma heteronomia, um sujeito passivo à vontade de terceiros ou de uma coletividade.

Conclusões Finais

O professor estabelece sua competência e responsabilidade quando está disposto a revolucionar a educação; o professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da assimilação de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para que isso aconteça a relação entre o professor e o aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação de pontes entre o seu conhecimento e o deles. Quando o professor atuar lado a lado com o aluno, respeitando seus direitos, esclarecendo seus deveres, se tornará um cidadão consciente de suas responsabilidades, como aluno e cidadão de bem.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

AQUINO, Julio R. Groppa. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996b.

AQUINO, Julio R. Groppa. *Do Cotidiano Escolar: ensaio sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

AQUINO, Julio R. Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996a.

D'ANTOLA, Arlette. [et al.]. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

DURKHEIM, Emile. *Sociologia Educação e Moral*. Livro segundo Portugal: Rés. Editora Ltda, 1974.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1989.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BRASIL. *Constituição (1988)*: emenda constitucional n. 35, de 20 de dezembro de 2011. 29ª edição. São Paulo: Saraiva, 1995.

SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

FERRARI, Rosane de Fátima. *Considerações psicopedagógicas da relação vincular professor-aluno*. Disponível em : http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_59.pdf . Acesso em 28 de abril de 2011.

REBOUÇAS, Fernando. *Violência contra professor e aluno*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociedade/violencia-contraprofessor-e-aluno/> Acesso em 24 de outubro de 2011.

KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. *Violência Psicológica: Um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. Disponível em: <http://www.cesdonbosco.com/revista/congresso/36-Sonia%20Ferreira%20Koehler.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2011.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php> . Acesso em 05 de agosto de 2011.

ZANDONATO, Zilda Lopes. *Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/zildalopeszandonato.rtf>. Acesso em 15 de março de 2011.

O TRÂNSITO ENTRE OS GÊNEROS LETRA DE MÚSICA, PEÇA DE TEATRO E FOTONOVELA – UM OLHAR PARA O LETRAMENTO

Marcus Rinaldi Tonelli Costabile

Resumo

Este artigo foca o trânsito entre gêneros textuais que são materializados na escola como atividade de Língua Portuguesa e que frequentam as diferentes esferas sociais de produção como as narrativas literárias escolares, as letras de música, a fotonovela e a peça de teatro. A Sequência Didática aqui exposta encaixa-se nos eixos de Mídia & Linguagem e propõe levar o aluno a identificação das estruturas das sequências textuais, questões estilísticas e adequação da língua ao plano da forma e de conteúdo que compõe esses gêneros, demonstrando a organicidade interna de cada um deles. A expectativa que esta Sequência Didática [SD] aqui focada possa subsidiar instrumentos linguísticos suficientes para que o aluno se munici de habilidades necessárias para a apropriação dos conceitos de sequências textuais, gêneros discursivos e esferas sociais de produção.

Palavras-chave: Estilística, Mídia & Educação, Gênero Narrar, Descrever e Argumentar, Sequências Textuais, Procedimentos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais e Sequências didáticas

1 Objetivo

Apropriando-se dos conceitos de Gêneros, Sequências Textuais e Processos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais, este trabalho objetiva a construção de uma [SD] para demonstrar ao professor a abordagem sócio-interacionista em que pese a aplicação de uma atividade que possibilite ao aluno habilidades específicas e necessárias à escritura dos gêneros de música, peça de teatro e fotonovela e o reconhecimento da esfera de circulação em que esses textos estão inseridos como práticas sociais de letramento.

2 Justificativa

O trabalho justifica-se pelos aspectos humanistas de ensino no que tange a formação de um cidadão pleno em suas faculdades escritora e leitora para o exercício de uma cidadania que tenha a capacidade de escrever, ler e de interpretar o mundo por meio de sua intervenção neste “*estar-no-mundo*”⁴

Constata-se que, em grande maioria, a intervenção pedagógica do professor, gerada por forças condicionantes da economia, postura uma intermediação da escritura e leitura decodificantes e não dá práxis dos saberes fundamentais que levam o aluno à proficiência na escrita e na leitura, como por exemplo, os aspectos de conhecimento prévio, linguístico e extralinguístico, portanto, prática que levará o alunado a capacidade de “*pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar*”⁵.

3 Contexto da [SD]

⁴ A expressão *estar-no-mundo* encontra-se em *Pedagogia da Indignação*, de Paulo Freire, e refere-se à preparação do aluno para enfrentar o tempo presente com criticidade e livre do condicionamento social fomentado pelos aspectos econômicos.

⁵ Essas capacidades encontram-se em *Pedagogia da Indignação* de Paulo Freire, quando autor refere-se ao que a Educação pode proporcionar ao educando.

[a] Público-alvo: alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II da EMEF CEU Jardim Eliana, localizada na Diretoria de ensino Capela do Socorro à Rua Maria Moassab Barbour S/N – cantinho do Céu, São Paulo, S.P.

[b] Perfil do Público-alvo: são alunos da periferia da Zona Sul de São Paulo, entre 11 e 12 anos de idade, carentes em possibilidade de letramento no ambiente familiar e que necessitam suprir suas deficiências cognitivas desse processo durante as cinco horas que passam dentro da unidade escolar.

[c] interações: interagir-se-á com os gêneros textuais letra de música, peça de teatro e fotonovela e seus suportes de produção.

[d] Proposta: propor-se-á que os alunos se apropriem das sequências textuais que marcam a textualidade de um determinado gênero.

[e] Recursos/materiais utilizados: utilizar-se-á da letra da música Faroeste Caboclo, de Renato Russo, álbum Que País é Este; lousa, giz, máquina, DVDs e CD play.

4 Objetivos específicos: desenvolver um trabalho que faça o aluno apropriar-se do conceito de sequência textual, esfera social e gênero para que ele possa, como forma de Letramento, transitar em diferentes gêneros textuais de acordo com as condições de produção e as esferas sociais em que estará inserida sua prática social naquele dado momento.

Conceitos teóricos: os conceitos teóricos que norteiam esta [SD] estão dispostos no quadro abaixo:

Autores utilizados	Conceitos teóricos
[a] Paulo Freire (2001)	Educação Humanista, Professor Progressista, Educação como anulação dos fatores condicionantes advindo do capital, Sujeito crítico.

[b] Zabala (1998)	Aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais como prática de aula
[c] Rojo (2002)	Percepção das relações de Intertextualidade, interdiscursividade, literalidade.
[d] Rubem Queiroz Cobra (2006)	Características do gênero Peça de Teatro
[e] Eduardo de Moura Almeida e Jacqueline Peixoto Barbosa (2010)	Compreender o que é uma fotonovela, considerando suas condições de produção, formas e organização composicional.

(Figura 2: demonstrativo dos autores e conceitos utilizados na fundamentação teórica como subsídio à produção de uma [SD])

Relevância da atividade: a atividade faz-se necessária a partir do momento em que, de acordo com as inúmeras pesquisas e com os resultados dos instrumentos de avaliação educacionais, os alunos obtêm baixo rendimento de escrita e leitura nos critérios de interpretação e de inferência em detrimento dos de localização.

5 Procedimentos:

[a] uma semana para o ensino do conceito de Gênero, Sequência Textual, procedimentos Conceitual, Procedimental e Atitudinal com aulas expositivas e práticas de exercícios;

[b] duas aulas para a audição da música Faroeste Caboclo e análise linguística da letra da música com o reconhecimento das sequências narrativas e descritivas da letra da música como forma de criação da imagem da história;

[c] uma semana para os alunos elaborarem uma produção escrita no gênero Peça de teatro, utilizando-se das marcas formais e composicionais deste gênero textual

[d] uma semana para os alunos formarem grupos de quatro e teatralizarem dez sequências cênicas da letra da música Faroeste Caboclo para serem fotografadas pelos alunos. Após essa etapa, os alunos vão ao Laboratório de Informática para digitalizar as fotos e colocarem os balões e os quadrados que servirão de espaço para a narrativa construída pelos aprendentes. Imprimir-se-ão as fotos para que os alunos escrevam as falas das cenas para montagem da fotonovela. O resultado da atividade será exposto em outubro na feira cultural que marca o aniversário do CEU Jd Eliana em um mural construído pelos próprios alunos.

Resultados esperados: no quadro abaixo, seguem as habilidades que esta [SD] proporcionará aos alunos:

Resultados esperados desta Sequência Didática [SD]		
Etapas do processo da [SD]	1. Conceituais	Definição de diferentes gêneros e sequências textuais; linguagem verbal e mista.
	2. Procedimentais	Formação de grupos, atribuição de funções dentro do grupo; oralidade por meio da socialização, fotografiação; apresentação; escrita e exposição
	3. Atitudinais	Isenção da parcialidade na formação de grupos, convivência com o outro; responsabilidade; participação, criticidade durante as intervenções discentes.
	4. Reconhecimento de gênero textual	Organização composicional do gênero letra de música, peça de teatro e fotonovela.
	5. Reconhecimento das esferas discursivas	Reconhecimento das práticas sociais que inserem um gênero em uma determinada

		esfera social.
--	--	-----------------------

A figura 3: demonstrativo dos resultados esperados após a aplicação desta [SD]

6 À guisa de conclusão

A atividade proposta é viável e atinge os objetivos a que se propõe, de formação do aluno com capacidade escritora e leitora para o exercício da cidadania. O presente planejamento de aula demanda um custo em horas de trabalho, dedicação efetiva na produção do plano de aula para que, além de fundamentar os objetivos do trabalho, também este esteja pronto para desafiar o conformismo do aluno quando o fará confrontar diferentes gêneros em esferas distintas.

Esse tipo de atividade apenas alcançará toda a sua potencialidade quando o professor tiver disponibilidade de tempo para a construção do seu conhecimento teórico, para poder ler, comparar e produzir a partir deste conhecimento. É fato que o tempo do professor para sua própria evolução vem sendo obstruído pelo fator econômico, que faz que o profissional assuma a responsabilidade de mais turmas, deixando menos tempo para estudo e preparo de aulas. Também a criatividade e inventividade do professor ficam comprometidas pelo seu excesso de trabalho, afinal o professor também é um criador quando procura no corriqueiro ou no improvável um caminho para incitar seus alunos a reagir contra sua própria fraqueza ou aceitação naquilo que lhe é negado diariamente.

Como foi apresentada, a [SD] não é um plano de aula, uma aula simplesmente, trata-se de um verdadeiro caminho, sequências didáticas que apresentem aos alunos o assunto, os objetos de estudo, a situação social envolvida, o envolvimento social em grupos, a necessidade de organização, a disponibilidade de explorar o problema com complexidade e propriedade.

A [SD] é apenas um reflexo da complexidade da tarefa de formar escritores e leitores críticos, com capacidade argumentativa, indivíduos que exerçam plenamente sua cidadania quando se reconhecerem como oprimidos e souberem o que buscam na luta contra essa opressão. Não pode ser uma ação pontual, limitada ao tempo de uma aula ou ao pouco tempo disponível do professor. Devem ser ações planejadas para desenvolver a competência escritora e leitora dos alunos em um crescente durante todo o ano, diariamente, porque é assim que se vive a cidadania.

A organização da Sequência Didática [SD] demonstrada acima, segundo Dolz Noverraz e Schuneuwly (2004 [2001], p.110 apud material didático da Disciplina LP008 - Textos em Contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídia do curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010. Tema 3, Tópico 2), pode, portanto, sistematizar concretamente algumas habilidades escrita e leitora como:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autoregulação;
- construir com alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas como produto de um trabalho de lenta elaboração.

Para finalizar este trabalho, cabe citar a função essencial do professor de língua materna quando no ensino de gênero, apontada pelo material didático da Disciplina LP008 - Textos em Contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídia do curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010. Tema 3, Tópico 2:

A função do professor de Português não é, nesse sentido, ensinar uma língua ao aluno, mas capacitá-lo com habilidades que lhe permitam, em diferentes atividades, o uso consciente e criativo dos inúmeros recursos de expressão oferecidos pelas variedades da língua portuguesa, entre as quais necessariamente deverão se incluir aquelas de maior prestígio social, reunidas no que se convencionou chamar de norma culta.

Conjuntamente com esse procedimento teórico pedagógico, há de se considerar também o que Forrester (1997, apud Fétizon, 2001, p. 154 - 262) assevera sobre a relação que a escola deve adotar frente às mudanças sócio-estruturais proporcionadas pelo processo histórico de uma sociedade globalizada que influencia a escola, indiretamente, a inculcar no Projeto Escolar, quando na organização de seus Currículos, a valoração do trabalho como forma de resolução “do legado da miséria humana”⁶, o que resulta na fragmentação das disciplinas em áreas de trabalho e não na formação plena do cidadão em suas razões de viver.

Entretanto, para esse autor (ibid, p. 254), a escola deve emergencialmente aproximar as disciplinas em prol da preparação do homem para uma leitura crítica das estruturas que sustentam esse processo global, que, ao mesmo que dita regras de comportamento em relação ao trabalho e ao capital, afasta-o da razão primeira da escola, a formação de um ser humano “sustentável”, portanto, o autor (ibid, p. 255) aventa que, para alcançar tal efeito,

o ensino poderia, pelo menos, oferecer a essas gerações marginais uma cultura que desse sentido a sua presença no mundo, à simples presença humana, permitindo adquirir uma visão geral das possibilidades reservadas aos seres humanos, uma abertura sobre os campos do conhecimento. E, a

⁶ Expressão mencionada por Brás Cubas, narrador personagem da obra machadiana “Memórias Póstumas de Bras Cubas” no capítulo último, Das Negativas”.

partir daí, razões de viver, caminhos a abrir, um sentido para seu dinamismo imanente.

Conclusões finais

À luz dessa nova visão que o ensino deve assumir para formação de um homem livre, que enfrente as experiências de um mundo globalizado, cabe à disciplina de Língua Portuguesa a relativa participação de formar um aluno proficiente nas modalidades escrita e leitora para que ele possa interpretar os mecanismos da “construção da humanidade do indivíduo”. Como atividade à formação de um “homo legens”⁷, a Sequência Didática [SD] inserir-se, nesse contexto, como uma proposta pedagógica positiva, concernente à apropriação de instrumentos que estimulem a capacidade que criação de habilidades escritora e leitora.

Referência bibliográfica

- ABREU, MÁRCIA. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo, Editora UNESP, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992[1952-53/1979], pp. 277-326.
- BAKHTIN, M. **Hacia una metodología de las ciencias humanas**. In: M. Backhtin. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

⁷ *Homo Legens*: expressão latina que significa homem que sabe ler. Aquí, ela está sendo usada no sentido de interpretar o mundo.

BETH MARCUSCHI **Os artigos Escrevendo na escola para vida e Historia da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira**, de Marcia de Paula Gregorio Razzini, utilizados no curso Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010.

BOURDIEU, PIERRE. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

DISCIPLINA LP00722 - **Funcionamento da Língua - Gramática, Texto e Sentido** do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010. Tema 3, Tópico 2, exposto em “Conhecimento em jogo 2”.

DISCIPLINA LP00822: **Textos em contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídia** – Trecho adaptado de um livro de Rojo (2009) do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010. Tema 3, Tópico 3, postado em Teleduc - Leituras.

DOLZ & SCHNEUWLY. **Linguística Textual: Tipologias, Agrupamentos e Textualidade**. Disciplina do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010. Tema 3, Tópico 2, p.p 58-69

_____ **DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et AL. (Orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 2004, p. 95-28.

FÉTIZON, BEATRIZ, **Sombra e Luz: o tempo habitado**, São Paulo: Zouk, 2001)

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____ **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____ **Educação como Prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

KLEIMAN, A. (1989a) **Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, INGEDORE VILLAÇA. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Linguística Textual: Tipologias, Agrupamentos e Textualidade.** Disciplina do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE –SP / UNICAMP, 2010. Tema 2, Tópico 1, p. 70-71

ORTIZ, Renato (org.). 1983. *Bourdieu – Sociologia.* São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 156-183

PORTO, M.R.S & FONSECA, ELISABETE M. **Presença do Imaginário dos alunos da FEUSP em suas produções orais e escritas.** In: Paula Carvalho, J.C. et alii. **Imaginário e ideário Pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do projeto de formação do pedagogo na FEUSP.** 97-137. São Paulo: Plêiade, 1998.

ROJO, R. H. R. **Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?** In: Kleiman, a. b. (Org) **A formação do professor: Perspectiva da Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 313-335.

_____. **Letramentos múltiplos – escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SEMEGHINI- Siqueira, IDMÉA. **Práticas Pedagógicas vivenciadas no passado, a formação docente e a atuação do Professor de Língua Portuguesa.** In: III Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2000, Coimbra. III Congresso luso-brasileiro de História de Educação, 2000, V.1 p. 141

SOARES, M. (1998) **Letramento - Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.

SODRÉ, M. **Best-seller: a literatura de mercado.** São Paulo, Ática, 1985.

TONELLI, R. MARCUS. **Um percurso para compreender mitos relacionados ao ensino de Gramática: ponto de partida para o planejamento de atividades articuladas envolvendo a linguagem televisual.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (usp), 2006

ZIMMERMANN, ROSE LAURA GROSS; CENCI, MATIELE (2010). **A musicalidade dos sons no processo de aprendizagem: o despertar da sensibilidade.** Unoesc & Ciência – ACHS, v. 1, n. 1, p. 13-20, 2010

ZABALA, ANTONI. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998

A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XVII AO XX

Cristina da Silva Freitas

Resumo

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Este entendimento abraça e conduz o que entendemos por educação.

Palavras-chave: história; educação; criança.

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994), houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserido na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Uma das principais mudanças da época foram as transformações religiosas; católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram

demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

“O nascimento do pensamento pedagógico moderno no século XVI e XVII impregnando do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com expansão mercantilista, criou novas perspectivas educacionais, que determinam repercutindo na educação de crianças pequenas. Neste período e junto com o ideário criado no seio do movimento religioso da época, foram organizadas escolas para pequenos (pettyschools, ou écolespetites) na Inglaterra, França e outros países europeus, onde leitura e alfabetização matemática e a escrita eram ensinadas a criança a partir de 5 anos, embora dentro de um objetivo maior de ensino religioso” (OLIVEIRA, 1994, p.12).

A Educação Infantil, segundo Comenius (2002 apud MORIGGI), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Comenius (apud MORUGGI, 2002) foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças, Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

De acordo com Aranha (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais. Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo LeGoff(1984), formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geo históricos. Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

De acordo com LeGoff(1984), a partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Aranha (2006), João Amos Comenius (1592-1670) se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, “ensinar tudo a todos”.

Aranha (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

Segundo Luzuriaga (1976), as concepções teóricas de Comenius apresentavam consistência, mas sempre procuraram articular dois campos: do filosófico ao religioso, onde a educação para todos seria possível através da organização e divulgação do saber. Mas, nem o caráter inovador da sua proposta pode garantir que elas fossem postas em prática de uma maneira mais ampla, logicamente no contexto histórico da época e também da trajetória de vida do autor.

Para Aranha (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considerava ingênua, inocente e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança.

De acordo com Aranha (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns Estados da Confederação Germânica, onde se instituiu a educação obrigatória dos 6 aos 12 anos.

No século XIX, influenciados pelas mudanças econômicas e sociais, surge uma nova concepção de educação com Pestalozzi, Froebel, Montessori e Rousseau, como afirma Aranha (2006). Para os pensadores, a pré-escola era encarada como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX, depois muitos movimentos que indicavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar.

“A educação pré-escolar surgiu, como vimos das necessidades criadas pela sociedade industrial no seu nascedouro, e se destinou inicialmente ao atendimento de crianças órfãs, desamparadas, confundia-se, pois, com asilos, orfanatos, hospícios e casas que tais” (SOUZA, 1973, p. 9).

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que as principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil. Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi considerado o primeiro educador a apostar nos brinquedos, ele mostra a importância dos desenhos e das atividades que requerem movimentos corporais. Em 1837, na Alemanha, Froebel cria o jardim da infância tendo como base as ideias de Pestalozzi. Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade, quando ele traz esse espaço relacionado ao desenvolvimento da criança ele propõe condições que favoreçam esse desenvolvimento, e assim as crianças se tornavam livres para compreender a si própria, através de ambientes diversificados com recursos pedagógicos, elas poderiam se expressar de diferentes maneiras com atividades ricas para construção do desenvolvimento, segundo Froebel o conhecimento chega através de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão. Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o

progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças na pré-escola, desenvolveu jogos e materiais essenciais para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas.

“A sabedoria e a disciplina estão à espera de serem despertados na criança. As repressões trabalham contra ela, porém ela ainda não se encontra inteiramente estragada e fixada nos seus desvios e novos esforços não serão vãos. A escola deve dar ao espírito da criança o espaço e o privilégio para se expandirem” (MONTESSORI, Maria 1949, p.284).

Outro grande pensador foi Rousseau 1712-1778, (Nova Escola 2008), que colaborou para educação infantil criando uma proposta educacional contra autoritarismo e preconceito. Defensor de uma aprendizagem que deveria ocorrer por experiências, de forma diferenciada, ele enfatiza que a infância é uma fase que se pensa, se vê e se sente um mundo de maneira própria. Segundo Rousseau a infância não era apenas uma preparação para vida adulta, existia um valor, e para ele, seria nesse momento que a atitude do educador deveria de ser a mais natural possível.

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade. Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se a tradição da educação informal familiar.

As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorriam na Europa, no campo educacional repercutiram em alguns intelectuais brasileiros, que tentaram apresentar propostas para imprimir novos rumos à educação brasileira.

Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizessem as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

Aranha (1998), afirma que atualmente a concepção de que a criança é um ser com características bem diferentes dos adultos, um ser particular e de direitos, tem gerado as maiores mudanças na Educação Infantil. Essa nova concepção tem tornado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, mostrando as suas especificidades e as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998) traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio espaço.

A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram ofertadas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não fazia falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foram garantidas graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência de o pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de

transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

Neste sentido, segundo Araújo (2007) no Brasil, as opiniões com relação a infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, a qual foi introduzindo nesse processo pessoas com diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de colonização no início do século XVI, o Brasil vivencia uma nova realidade, passando por um processo de povoamento. Sendo assim juntamente com os imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças 'bem-nascidas' o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Pardal (2005) ressalta a diferença que existia entre os filhos de escravos e as crianças brancas. A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta. Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta.

Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi

ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias. Foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual.

Este percurso, segundo Bujes (2001) de certa forma, só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar, e todos compreenderam o que é ser criança, e a dimensão de valor que é necessário dar a este momento específico da infância.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

“Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela” (ARIÉS,1981, p.12).

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade sem a identificação materna. Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associada às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos às crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

Considerações finais

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

Referências

- ARROYO, L. **Matemática Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- ARROYO, L. Ofício de Mestre: **Imagens e Auto Imagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. **Aprender e ensinar na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMARGO, L. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.
- CARVALHO, B. V. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Atual, 1984.
- COELHO, N. N. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.
- CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.
- DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução á psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.
- DEL RIO, M. J. – **Psicoeducação da linguagem oral, um enfoque comunicativo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). **A Escolarização da Leitura e alfabetização matemática Literária: O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?** Revista Escola Municipal, **SME**. São Paulo, ano 18, nº 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A Criança, o Professor e a Leitura e alfabetização matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: **Construção Coletiva**. In: **Seminário de Atualização Pedagógica**. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo:Cortez, 1998.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam?** São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O COTIDIANO ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Juvenilda Pedreira da Silva

Resumo

Um dos objetivos de nossa atuação pedagógica é manter um espaço de colaboração e troca de ideias entre os membros da equipe. Ter o foco na necessidade da discussão e do planejamento de atividades e estratégias de ensino que visam melhorar a qualidade da educação oferecida aos nossos alunos. Além disso, aproveitamos qualquer oportunidade para compartilhar informações relevantes sobre o progresso dos alunos, realizar uma revisão das metas estabelecidas e refletir sobre os desafios e sucessos enfrentados até o momento.

Palavras-chave: escola; formação; planejamento docente.

1 - Introdução

Após um trabalho voluntário em uma escola pública de São Paulo, a docência se tornou uma parte fundamental da minha vida. Como a filha mais velha de um casal que veio do interior da Bahia em busca de oportunidades nesta cidade grande, cresci com muitos sonhos e o incentivo da minha mãe para focar nos estudos. Embora ela sonhasse que eu me formasse em enfermagem, eu ainda estava incerta sobre minha futura profissão.

Ao longo da minha carreira, tive a oportunidade de lecionar para alunos do primeiro ano, ajudando-os na alfabetização. Em seguida, trabalhei em escolas de educação infantil, onde permaneço até hoje. Em 2020, assumi o cargo de PEIF na prefeitura de São Paulo, onde estou atualmente. Estou sempre em busca de novos conhecimentos e realizei cursos relevantes para minha carreira, incluindo formação em contação de histórias na PUC, pós-graduação em Psicomotricidade, segunda licenciatura em Arte e, atualmente, matemática. Minha jornada na docência tem sido marcada por descobertas constantes e dedicação inabalável.

2 – Participação em Reunião Pedagógica

Tive a oportunidade de participar ativamente das discussões e compartilhar minhas experiências e conhecimentos com a equipe nesta reunião pedagógica. Ao ouvir atentamente as opiniões dos meus colegas e apresentar ideias claras e fundamentadas, descobri que era capaz de fazer isso. Durante a revisão do progresso dos alunos, descobri algumas áreas que precisam de melhorias e compartilhei conselhos úteis sobre como isso pode ser feito.

Na conversa sobre as metas estabelecidas, descobri que algumas delas foram alcançadas com sucesso, o que me deixou satisfeito. No entanto, descobrimos que há alguns objetivos que ainda precisam ser alcançados, e prometi fornecer sugestões e planos para ajudar a alcançá-los.

Ao compartilhar boas práticas, pude aprender com os sucessos de outros colegas e

pensar em como adaptar essas técnicas ao meu ambiente de sala de aula. Me tornei capaz de fornecer sugestões pertinentes e me comprometer com sua implementação por meio da participação ativa nas discussões e no planejamento de atividades e estratégias.

Na reflexão sobre as dificuldades, foi gratificante poder compartilhar minhas preocupações e problemas com a equipe e receber ajuda e sugestões de soluções. Após a reunião, saí com uma nova sensação de motivação e com um plano claro para lidar com os desafios que ainda estão por vir.

Em geral, acho que meu desempenho nesta reunião foi bom. Além de aprender com meus colegas, fui capaz de contribuir e demonstrar habilidades de comunicação e colaboração. Aproveitando as oportunidades de aprendizado e colaboração proporcionadas pelas reuniões pedagógicas, continuarei me empenhando em melhorar meu trabalho como educador.

3 – Participação em Reunião com Familiares

Nesta reunião familiar, tive a oportunidade de exercer meu papel de organizadora e facilitadora. Fui a responsável por planejar a reunião, definir a pauta, estabelecer o local e horário adequados, bem como convidar os membros da família. Durante a reunião, procurei garantir que todos tivessem a chance de se expressar, ouvindo atentamente as opiniões e preocupações de cada um.

Fui capaz de manter a ordem e o foco, direcionando a discussão de forma construtiva e buscando o consenso sempre que possível. Também tive o cuidado de registrar todas as decisões e ações planejadas para garantir que nada fosse esquecido.

No entanto, reconheço que sempre há espaço para melhorias. Poderia ter sido mais eficiente na gestão do tempo, garantindo que todos os pontos da pauta fossem adequadamente discutidos dentro do prazo estabelecido. Além disso, poderia ter sido mais proativo em estimular a participação de membros mais introvertidos da família.

Para as próximas reuniões, pretendo implementar estratégias para melhorar o aproveitamento do tempo e criar um ambiente mais inclusivo, incentivando a participação de todos os membros da família. Também buscarei envolver a família na definição da pauta, para garantir que todos os assuntos importantes sejam abordados. Estou empenhada em aprimorar minhas habilidades de liderança e facilitação para que futuras reuniões familiares sejam ainda mais produtivas e significativas para todos envolvidos.

4 – Organização e acompanhamento de saída pedagógica, estudo de campo, estudo do meio ou mostra de conhecimento

A visita pedagógica ao Museu do Ipiranga é uma oportunidade valiosa de proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora e prática de aprendizado, conectando o conteúdo estudado em sala de aula com a história, cultura e arte do Brasil. Para garantir o sucesso dessa saída pedagógica, é essencial uma organização cuidadosa e um acompanhamento atento durante todo o processo.

Inicialmente, é importante definir os objetivos da visita, que podem incluir o estudo de campo, o estudo do meio ou a mostra de conhecimento. Esses objetivos devem estar

alinhados com o currículo escolar e os conteúdos abordados em sala de aula. A partir daí, é necessário selecionar o público-alvo, considerando a faixa etária e o nível de ensino adequado para a visita.

Uma vez definidos os objetivos e o público-alvo, é necessário estabelecer a data e o horário da visita, levando em conta a disponibilidade do museu e a agenda dos alunos. Além disso, é preciso organizar o transporte, garantindo um meio adequado e seguro para o deslocamento dos estudantes até o Museu do Ipiranga.

Antes da visita, é fundamental preparar os alunos. Isso pode ser feito por meio de aulas preparatórias, abordando temas relacionados ao museu, à história do Brasil, à Independência e outros assuntos pertinentes ao acervo do museu. É interessante propor atividades de pesquisa, leitura e discussão em sala de aula, para que os estudantes estejam familiarizados com os temas que serão abordados na visita.

É necessário também orientar os alunos sobre as regras de comportamento adequadas durante a visita a um museu, enfatizando o respeito às obras de arte e ao ambiente. Além disso, é importante informá-los sobre medidas de segurança durante o transporte e a visita, como cuidados com pertences pessoais, locomoção em grupo e obediência às orientações dos professores ou monitores.

No dia da visita, é fundamental que haja uma equipe de acompanhamento composta por professores ou monitores responsáveis por cada grupo de estudantes. Esses acompanhantes devem garantir a segurança e o bem-estar dos alunos durante toda a atividade, além de esclarecer dúvidas e estimular a participação ativa dos estudantes.

Durante a visita, é importante seguir um roteiro previamente planejado, que abranja os principais pontos de interesse do museu, relacionando-os com os conteúdos estudados em sala de aula. É interessante incluir atividades práticas, como observação de obras de arte, estudo de documentos históricos, participação em oficinas culturais ou jogos educativos, que estimulem a interação dos alunos com o acervo do museu.

Após a visita, é fundamental realizar uma avaliação do impacto da experiência no aprendizado dos alunos. Isso pode ser feito por meio de questionários, debates, entrevistas individuais ou coletivas. É interessante promover um momento de reflexão e discussão sobre o que foi aprendido durante a visita, permitindo que os estudantes compartilhem suas percepções e impressões.

Quanto às facilidades da visita, o Museu do Ipiranga possui uma vasta coleção de obras e documentos históricos, além de exposições e atividades culturais que podem enriquecer a experiência dos alunos. A disponibilidade de guias ou monitores

educativos também pode facilitar a compreensão e a contextualização dos conteúdos apresentados. Além disso, é interessante contar com a infraestrutura do museu, como lanchonetes, banheiros e áreas para descanso, proporcionando comodidade aos visitantes.

Por outro lado, podem surgir algumas dificuldades durante a visita, como a grande quantidade de informações a serem absorvidas pelos alunos, o tamanho do museu e a possibilidade de congestionamento em horários de grande fluxo de visitantes.

Também pode haver restrições de acesso a certas áreas ou obras, o que pode demandar uma organização cuidadosa para garantir que os alunos tenham uma experiência completa e enriquecedora.

Em resumo, a organização e o acompanhamento da visita pedagógica ao Museu do Ipiranga demandam um planejamento cuidadoso, desde a definição dos objetivos até a avaliação pós-visita. Com uma preparação adequada, uma equipe engajada e a integração dos conteúdos estudados em sala de aula, essa saída pedagógica tem o potencial de proporcionar aos alunos uma experiência significativa e enriquecedora, contribuindo para o seu aprendizado e compreensão da história e cultura do Brasil.

5 – Acompanhamento de processos de mediação de conflitos internos aos espaços escolares.

O acompanhamento de processos de mediação de conflitos internos nos espaços escolares é uma abordagem fundamental para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e harmonioso para todos os estudantes. A mediação de conflitos é uma estratégia que busca resolver disputas e tensões de maneira pacífica, favorecendo a comunicação, a compreensão mútua e a busca de soluções cooperativas.

No contexto da matéria de Artes visuais, o acompanhamento desses processos envolve a presença de profissionais especializados.

O acompanhamento começa com a identificação do conflito, que pode ocorrer entre estudantes, entre estudantes e professores ou entre outros membros da comunidade escolar. Assim que o conflito é identificado, os mediadores entram em ação para facilitar o diálogo entre as partes envolvidas. Eles criam um ambiente seguro e acolhedor, incentivando a expressão de sentimentos, perspectivas e interesses de cada indivíduo.

Durante o processo de mediação, os mediadores utilizam técnicas específicas para

promover a escuta ativa e a compreensão mútua. Eles ajudam os envolvidos a identificar as causas subjacentes do conflito, exploram alternativas de solução e estimulam a negociação para alcançar um acordo satisfatório. É importante ressaltar que os mediadores não impõem soluções, mas sim auxiliam as partes a encontrarem suas próprias respostas e a desenvolverem habilidades de resolução de conflitos de forma autônoma.

Durante todo o acompanhamento, os mediadores garantem que os estudantes possam participar plenamente do processo. Além disso, os mediadores também podem fornecer suporte emocional e orientação educacional aos estudantes envolvidos.

Após a resolução do conflito, os mediadores acompanham o resultado, verificando se o acordo estabelecido é cumprido e monitorando o ambiente escolar para prevenir a recorrência de novos conflitos. Esse acompanhamento contínuo é fundamental para promover uma cultura de paz, inclusão e respeito mútuo dentro da escola.

Em resumo, o acompanhamento de processos de mediação de conflitos internos nos espaços escolares, no contexto da matéria de Artes Visuais, é uma prática que visa garantir a participação plena e igualitária de todos os estudantes. Os mediadores desempenham um papel crucial nesse processo, facilitando o diálogo, promovendo a compreensão mútua e estimulando a busca de soluções colaborativas.

6 – Conhecimento e acompanhamento de processos burocráticos internos à unidade escolar.

Os processos burocráticos internos desempenham um papel essencial na gestão e organização das atividades escolares. Entre esses processos, destacam-se o preenchimento do diário escolar, a elaboração de relatórios e o lançamento de notas. Embora sejam tarefas administrativas, elas também são desempenhadas pelos professores, que possuem conhecimento e responsabilidades nesses procedimentos. O preenchimento do diário escolar é uma atividade rotineira realizada pelos professores para registrar informações sobre as aulas ministradas, como conteúdos abordados, atividades desenvolvidas, participação dos alunos e ocorrências relevantes. Essas informações são valiosas para o acompanhamento do progresso dos estudantes e servem como base para a elaboração de relatórios e feedbacks aos pais ou responsáveis. Além disso, o diário escolar também pode ser solicitado em auditorias ou inspeções pedagógicas.

A elaboração de relatórios é outra responsabilidade dos professores, pois eles têm o conhecimento necessário para avaliar o desempenho dos alunos em diferentes áreas, como comportamento, habilidades cognitivas e socioemocionais. Esses relatórios fornecem uma visão geral do desenvolvimento dos estudantes ao longo de um período específico, destacando seus pontos fortes, áreas que precisam ser trabalhadas e recomendações para o próximo ciclo letivo.

O lançamento de notas é uma etapa fundamental no processo de avaliação dos alunos. Os professores têm a tarefa de registrar as notas obtidas pelos estudantes em avaliações, trabalhos, projetos e outras atividades escolares. Esse registro é fundamental para a composição da média final e o acompanhamento do desempenho de cada aluno. Além disso, as notas também são usadas para a elaboração de boletins e relatórios de desempenho, que são compartilhados com os pais ou responsáveis.

O conhecimento e o acompanhamento desses processos burocráticos internos são importantes para garantir a transparência, a eficiência e a qualidade da gestão escolar. Os professores precisam estar atualizados sobre os procedimentos e normas institucionais para garantir que as informações sejam registradas de forma correta e adequada. Além disso, a precisão e a confiabilidade desses registros são essenciais para fornecer uma base sólida para o monitoramento do progresso dos alunos, tomada de decisões pedagógicas e comunicação com os pais.

É importante ressaltar que, além dessas responsabilidades burocráticas, os professores também têm o compromisso principal de promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Embora essas tarefas administrativas possam exigir tempo e esforço adicional, elas são uma parte integrante do trabalho docente e contribuem para a organização e eficácia do ambiente escolar.

Em resumo, o conhecimento e o acompanhamento dos processos burocráticos internos, como o preenchimento do diário escolar, elaboração de relatórios e lançamento de notas, são atividades desempenhadas pelos professores para garantir uma gestão eficiente da unidade escolar. Essas tarefas são essenciais para o acompanhamento do progresso dos alunos, fornecimento de feedback aos pais e promoção de um ambiente escolar organizado. Ao equilibrar essas tarefas administrativas com o seu papel principal de educadores, os professores desempenham um papel fundamental no sucesso dos estudantes e na excelência educacional.

7 – Acompanhamento de elaboração de projeto político pedagógico.

O acompanhamento da elaboração desse projeto requer atenção e organização por parte de todos os envolvidos. Inicialmente, é necessário formar uma equipe responsável, composta por gestores, professores, funcionários, pais e alunos. Essa equipe será responsável por conduzir o processo e garantir a participação democrática de todos os segmentos da comunidade escolar.

O primeiro passo consiste na análise e diagnóstico da realidade da instituição. É preciso identificar as necessidades, potencialidades e desafios enfrentados pela escola, levando em consideração o contexto social, econômico e cultural no qual está inserida. Essa análise fornecerá subsídios para a definição dos objetivos e metas do projeto.

Com base nesse diagnóstico, a equipe deve estabelecer as diretrizes pedagógicas que serão adotadas. Isso inclui definir as concepções de educação, os princípios éticos e políticos que orientarão o trabalho da escola, bem como os valores que serão transmitidos aos alunos. É importante que essas diretrizes estejam alinhadas com as políticas educacionais vigentes e com a realidade da comunidade escolar.

Após a definição das diretrizes, é hora de elaborar o currículo escolar, que contemplará os conteúdos, as metodologias e as práticas pedagógicas adotadas. É necessário pensar em uma abordagem que privilegie a formação integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, críticas e criativas.

Além disso, o PPP deve contemplar a gestão democrática da escola, garantindo a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões e no processo de avaliação e monitoramento das ações. É importante também estabelecer mecanismos de avaliação que possibilitem a análise dos resultados e a realização de ajustes necessários.

Por fim, é fundamental que o PPP seja um documento vivo, em constante atualização e aperfeiçoamento. Acompanhar a sua implementação e avaliar os resultados alcançados é essencial para garantir a efetividade das ações propostas. A escola deve estar aberta ao diálogo e à reflexão contínua, buscando sempre a melhoria da qualidade da educação oferecida.

Em síntese, o acompanhamento da elaboração de um projeto político-pedagógico requer um trabalho coletivo, participativo e comprometido com a construção de uma educação de qualidade. É um processo que exige planejamento, análise da realidade, definição de diretrizes, elaboração do currículo, gestão democrática e avaliação

constante. Somente dessa forma será possível promover uma educação que atenda às necessidades e expectativas da comunidade escolar, formando cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da sociedade.

8 – Acompanhamento de elaboração de regimento escolar:

O processo de elaboração de um regimento escolar é fundamental para estabelecer as diretrizes e normas que vão guiar o funcionamento de uma instituição de ensino. O acompanhamento desse processo é essencial para garantir que todas as etapas sejam cumpridas de maneira adequada e que o resultado seja um regimento claro, abrangente e de qualidade.

Inicialmente, é importante formar uma equipe responsável pela elaboração do regimento escolar, composta por profissionais qualificados e representantes de diferentes setores da escola. Essa equipe deve se reunir regularmente para discutir e debater as diferentes questões que serão abordadas no regimento.

Um passo crucial é a realização de uma análise profunda da legislação educacional vigente, tanto em nível nacional quanto estadual ou municipal. Isso garantirá que o regimento esteja em conformidade com as leis e normas estabelecidas, evitando problemas futuros.

A equipe responsável deve realizar pesquisas, revisar documentos antigos e coletar informações sobre as práticas adotadas pela escola. É fundamental ouvir a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e professores, para compreender as demandas e necessidades específicas da instituição.

Durante o processo de elaboração, é necessário redigir um documento preliminar, que servirá como base para discussão e revisão. Esse documento deve abordar temas como a estrutura organizacional da escola, o currículo, as normas disciplinares, os direitos e deveres dos alunos, as políticas de inclusão e diversidade, entre outros aspectos relevantes.

Após a redação preliminar, é imprescindível promover discussões e debates ampliados, envolvendo todos os membros da comunidade escolar interessados. Audiências públicas, reuniões com representantes de segmentos específicos e espaços para sugestões e contribuições são importantes para garantir a participação ativa de todos os envolvidos.

Durante essa fase, é essencial realizar revisões e ajustes no documento, levando em consideração as contribuições recebidas. A equipe responsável deve analisar

cuidadosamente cada sugestão, avaliar sua viabilidade e discutir a melhor maneira de incorporá-las ao regimento final.

Por fim, é necessário revisar minuciosamente o regimento, garantindo que todas as informações estejam claras, coerentes e atualizadas. A redação final deve ser precisa, sem ambiguidades e aberta a futuras atualizações.

O acompanhamento de todo o processo é fundamental para garantir a qualidade do regimento escolar. É importante que a equipe responsável esteja comprometida, dedicada e disposta a ouvir e considerar as diferentes perspectivas da comunidade escolar. Somente dessa forma será possível construir um regimento que atenda às necessidades da instituição e promova um ambiente educacional saudável, inclusivo e eficaz.

Conclusão

Em resumo, minha trajetória de vida e carreira é um testemunho de como a paixão pela docência pode surgir de maneiras inesperadas e se transformar em uma vocação apaixonada. Começando como a filha mais velha de imigrantes determinados a criar oportunidades em São Paulo, enfrentei desafios e perdas significativas ao longo do caminho. Minha jornada me levou de um trabalho em um escritório de transportadora para a realização de um sonho adiado, cursando Pedagogia por meio do PROUNI.

O que inicialmente foi uma escolha cercada de dúvidas se revelou como uma verdadeira paixão e propósito de vida. Ao longo dos anos, minha dedicação à educação cresceu, permitindo-me trabalhar com alunos de diferentes idades e níveis de ensino, contribuindo para a sua formação e desenvolvimento.

Além disso, busquei continuamente aprimorar minhas habilidades e conhecimentos, obtendo qualificações em áreas diversas, como contação de histórias, psicomotricidade, arte e matemática. Essa busca incessante por conhecimento reflete meu compromisso em oferecer uma educação de qualidade e em constante evolução para meus alunos.

Hoje, como PEIF na prefeitura de São Paulo, sinto-me realizada ao desempenhar um papel fundamental na vida das crianças e jovens da cidade, ajudando a moldar o futuro deles por meio da educação. Minha jornada até aqui é um testemunho de como a resiliência, a determinação e a paixão podem transformar obstáculos em oportunidades e sonhos em realidade. Estou ansiosa para continuar minha jornada educacional, aprendendo e crescendo junto com meus alunos e contribuindo para um futuro brilhante para todos eles.

Referências:

PPP para formação de professores. Disponível em

<https://www.capitaoleonidasmarques.pr.gov.br/admin/arq/pdf/PPP-2020-Pequeno->

[Anjo- HOMOLOGADO-2021.pdf](#) acesso em 05.09.2023

Saídas Pedagógicas. Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/351/como-organizar-boas-saidas-pedagogicas>> acesso em 05.09.2023

A Importância da Mediação. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/mediacao-escolar-como-ferramenta-na-resolucao-de-conflitos-no-espaco-educacional>> acesso em 06.09.2023

Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1830/planejar-o-ano-sem-levar-em-conta-o-ppp> acesso em 07/09/2023

Planos de aula – Toda Matéria. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/artes-rupestre/#videoarterupestre>> acesso 08.09.2023

Planos de aula – Toda Matéria. Disponível em: <<https://www.tudosaladeaula.com/2022/04/atividade-semana-da-arte-moderna-com-texto-e-gabarito.html#plano-de-aula-em-arte-moderna>> acesso 10.09.2023

NATUREZA EDUCADORA: UM PROJETO EDUCATIVO

Simone Maria da Cunha Gomes

“Estar ao ar livre é um convite a diversificação das estratégias pedagógicas e de respeito ao tempo de cada pessoa”.

Resumo

Essa proposta tem sua justificativa em dois pontos norteadores: uma de natureza político-acadêmico e outra de natureza empírica. Na natureza política-acadêmica considera-se a construção da minha formação docente. Na perspectiva empírica justifica-se através da construção efetiva da minha qualificação dentro das escolas municipais de educação infantil com experiências exitosas nessa temática que tem como princípio o protagonismo infantil e a grandeza das coisas miúdas na natureza para o desenvolvimento global das crianças. Outro aspecto para a iniciativa do projeto foi acreditar que, através de atividades diversificadas, dinâmicas e concretas, é possível despertar o interesse, a curiosidade e as mais variadas formas de

Simone Maria da Cunha Gomes



estímulos sensoriais a todas as crianças.

Palavras-chave: educação; ludicidade; aprendizagem.

- 1- ANO LETIVO: 2023
- 2- DENOMINAÇÃO DO PROJETO: Natureza Educadora – Quando a brincadeira na e com a natureza acontece fazendo parte do universo infantil num movimento de exploração, construções autorais, brincadeiras, interações e aprendizagens.
- 3 – PÚBLICO ALVO: Crianças do período matutino da educação infantil da U.E Dr. Vital Brazil Ressaltando que o projeto trabalha o conceito colaborativo com as crianças público alvo da educação especial nessa unidade que participarão de seus grupos de referência, garantindo o acesso ao currículo da educação infantil do município da cidade de São Paulo.
- 4 JUSTIFICATIVA: Essa proposta tem sua justificativa em dois pontos norteadores: uma de natureza político-acadêmico e outra de natureza empírica. Na natureza política-acadêmica considera-se a construção da minha formação docente. Na perspectiva empírica justifica-se através da construção efetiva da minha qualificação dentro das escolas municipais de educação

infantil com experiências exitosas nessa temática que tem como princípio o protagonismo infantil e a grandeza das coisas miúdas na natureza para o desenvolvimento global das crianças. Outro aspecto para a iniciativa do projeto foi acreditar que, através de atividades diversificadas, dinâmicas e concretas, é possível despertar o interesse, a curiosidade e as mais variadas formas de estímulos sensoriais a todas as crianças. A educação inclusiva é um dos grandes desafios da sociedade e da escola contemporânea, como indica o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4, relacionado à educação inclusiva, equitativa e de qualidade. A partir das experiências trazidas em contato com a natureza, é possível contemplar a ODS 4, colocarmos em prática os conceitos do DUA (Desenho Universal de Aprendizagem), a conscientização e o respeito à vida da natureza e às diferenças. Partindo do princípio de que as crianças são próprias de grande potencial de desenvolvimento e sujeito de direitos vendo-as como protagonista do percurso pedagógico e em que o diálogo, a escuta e as interações com o outro, com objetos e com o mundo auxiliam na promoção do seu desenvolvimento é que esse projeto inicia nesse formato de atendimento como professora substituta do período. Entendendo que as crianças são seres pensantes, potentes e com vozes, seres integrais e que ofertar algo pronto à elas não respeita suas

individualidades, limitam o espaço e as possibilidades de pensamento, pois o que precisam é explorar, experimentar, perceber, comparar, analisar, associar, organizar. Portanto minha prática pedagógica para esse projeto entrelaça com a vida da criança, pois tudo que ela faz é aprendizagem, dessa forma é que o trabalho como professora se move.

5 – OBJETIVOS:

Favorecer as Múltiplas linguagens das crianças através da construção artística e autoral oportunizando experimentação de diferentes materiais pedagógicos e naturais; Promover experiências que favoreça a observação, experimentações, levantamento de hipóteses e análise de dados com e na natureza; Aprofundamento teórico através da literatura infantil e diferentes gêneros literários e tecnológicos; Possibilitar a compreensão do ciclo natural e conscientização do cuidado e preservação do meio natural; Favorecer possibilidades de brincar com a natureza (brincadeiras simbólicas e a e artísticas), construção de hipóteses; Estreitar os vínculos com o planeta e nutrir o interesse pelo mundo biológico, social e consciente;

Objetivo específico: Promover mais um espaço enriquecedor de vivências, interações e experiências para todas as crianças, favorecendo a ampliação e

pluralização das experiências humanas.

6- RESULTADOS ESPERADOS/ METAS:

- autonomia para aprender;
- autonomia em relação ao próprio corpo e suas necessidades;
- interesse genuíno pelos temas a serem estudados;
- experimentação direta e sensível com a natureza, podendo fazer suas próprias descobertas;
- desenvolvimento motor amplo e refinado;
- desenvolvimento da criatividade com base na experiência;
- sentimento de pertencimento;
- sentimento de ser capaz de fazer algo;
- respeito às qualidades individuais diversas e singulares;
- desenvolvimento natural do senso de liberdade e responsabilidade;
- respeito e convívio com o processo de aprendizagem dos colegas;

7- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: 3 Estudiosa de uma metodologia de trabalho baseada na interação da criança com o meio natural (um encontro constante da natureza e criança), a partir de formações constantes com a criadora do programa do Instituto Romã **Ser Criança é Natural** Ana Carolina Tomé, em estimular as crianças em perceber as miudezas ao seu redor e despertar curiosidades que essa possibilidade acima citada pode acontecer com excelência, assim como nos ensina o poeta Manoel de Barros, um poeta em estado de infância e poesia constante: “é preciso ver a grandeza das coisas miúdas, pois a importância de algo não deve ser medida por uma fita métrica, por uma régua ou balança, deve ser medida pelo encantamento que ela desperta em nós. A pedrinha do quintal pode ter muito mais valor que uma pedra de diamante, depende do encantamento que ela desperta em nós”. Para dar norte a essa temática do brincar fora da sala, brincar no quintal, enxergar as miudezas, acredito que devemos, enquanto educadora, desenhar um caminho de construção de propostas em que esses princípios possam, de fato, fazer parte do cotidiano das crianças. Os primeiros momentos serão voltados para o diálogo, mesmo que esse aconteça sempre, e é através dessa escuta atenta que preparo o ambiente e procuro trazer elementos como leitura, vídeos, documentários e experiências. A

brincadeira faz parte da cultura infantil, por meio dela as crianças se constituem como sujeitos nas relações sociais, constituem sua identidade utilizando das diferentes linguagens. A brincadeira privilegia o processo de aprendizagem de cada criança. “As experiências vividas nos espaços de EI devem possibilitar aos bebês e às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim, suas aprendizagens. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para novos conhecimentos. A oferta de materiais e a organização dos espaços traduzem a intencionalidade docente, enquanto o estímulo ao planejamento e à autonomia favorecem o protagonismo infantil.” (Currículo da Cidade, p. 82) As propostas devem ter como ponto de partida discussão e aprofundamento para ampliar um brincar mais imaginativo e criativo e nos estruturando para propor vivências de brincadeiras com diversas materialidades, não estruturadas, como elementos da natureza e o corpo, observando o que já tem na escola, seus espaços de natureza, árvore, folhas, galhos, sementes, frutos e flores, em que não há uma única forma de fazer. As crianças sendo protagonistas terão suas ideias, junto ao seu material, para criar, recriar, observar, constatar, de forma mais autônoma, sem o adulto dizendo o

tempo todo ao que se deve fazer, mas esse terá o papel fundamental para organizar os materiais, preparar o ambiente e oferecer uma escuta atenta para o desdobramento das observações, questionamentos vindo dessa interação das crianças com o meio natural. Com a intencionalidade das crianças explorarem seu espaço de convívio, é preciso incentivar a observação de insetos, de texturas, formas, cores de folhas e flores, fazer coleta na área externa, observar os interesses e a seleção desses materiais naturais pelas crianças, investigação utilizando lupa, observar a relação da natureza com os animais e a relação da criança com essa natureza, esse espaço, suas intervenções e observações. A partir disso podem surgir construções de brinquedos com folhas, escultura de gelo com material coletado, hotel dos insetos, brincadeiras simbólicas, cabanas, fogueira, brincadeiras corporais, brincadeiras com caixas de papelão e diversos desdobramentos de pesquisa, aprofundamento, conversas, reflexões sobre o mundo que vivemos, nossas atuações e propostas, além de se perceberem, como sujeitos ativos nesse mundo, tendo o apoio de diferentes literaturas que ampliarão o repertório. “As materialidades agrupam uma imensa gama de objetos, ferramentas, instrumentos que possibilitam investigar, pensar, inventar, raciocinar. Materialidades significativas são os jogos e os brinquedos, os objetos do cotidiano, os materiais artísticos, científicos e tecnológicos, os materiais de largo alcance

como pedaços de madeira, pedaços de cano, cordas, rolhas, entre outros.

Quando planejamos as materialidades que vamos disponibilizar aos bebês e crianças, é importante considerar quais experiências projetamos para eles, bem como a diversidade e a quantidade de materiais, garantindo que possam fazer suas escolhas individuais, sem que necessariamente façam as mesmas atividades ao mesmo tempo.” (Currículo da Cidade, p. 135) Além de ressaltar o despertar das crianças pela natureza ao seu entorno, compreendendo o ciclo da vida e refletindo, junto com as crianças, a percepção das vidas vivendo conosco em cada cantinho.

Considerações finais

Plantar, cuidar, observar e registrar são de grande parceria para a compreensão da vida natural, além de compreender nosso papel diante da vida natural, essa pode ser feita nas diferentes materialidades como terra, água e diretamente em troncos de árvores. Ao brincarem com a natureza as crianças podem se deparar com pequenos bichinhos como o tatu bola, minhocas, joaninhas, lagartas, borboletas entre outros e o desdobramento dessa interação dependerá da escuta que realizamos com as crianças. Os aspectos pedagógico, psicológico e da saúde em

geral à convivência com a natureza leva em consideração a mais de 1 década de estudos e pesquisas sobre a importância da natureza para o desenvolvimento infantil.

Bibliografia

THOMÉ, Ana Carolina. Arquivos **Ser Criança é Natural – Conexão Planeta**. Disponível <http://conexaoplaneta.com.br/blog/category/ser-crianca-natural/>

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>.

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM PPP NA PRÁTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Vanessa Andréia Marques Costa

RESUMO

As metas e objetivos do Projeto Político Pedagógico da instituição são bem amplos e precisam atender as necessidades da clientela de baixa renda e as necessidades que os alunos trazidas para dentro da instituição.

Voltada não só para o desenvolvimento infantil no âmbito escolar, mas em sua vida familiar e em sociedade, o projeto deve estar voltado principalmente para a aprendizagem e recuperação da auto estima das crianças e dos pais.

Palavras-chave: educação; projetos; PPP.

GRADE CURRICULAR.

A grade curricular é um pouco vaga já que as crianças ficam com o tempo livre muito grande, pois o que está na grade curricular ao que acontecena instituição deixa muito a desejar.

Se a grade curricular da instituição fosse seguida e melhorada em maisquantidade de atividades que venham a estimular o desenvolvimento da criança seria muito mais produtiva, pois as crianças passam o dia no CEI o que torna a responsabilidade da instituição de preparar uma grade de curso que trabalhe todo o desenvolvimento da criança, muito maior já que ela passa a maior parte do seu tempo dentro do CEI na presença dos educadores.

PROJETOS ESPECIAIS PARA ESTE ANO

Por manter um bom relacionamento com as famílias, o CEI Vale Verde propõe um projeto paralelo para a preservação do meio ambiente, o qual foi trabalhado em 2007, teve continuidade em 2008, porém abordando o CEI e a conservação do que de todos. Obtivemos muito sucesso nesse projeto, podendo observar algumas melhoras no comportamento das crianças e também do mesmo das famílias. Dessa forma daremos continuidade a esseprojeto também em 2008.

Este é um dos projetos, pois o CEI tem muitos projetos interligando a instituição com a sociedade.

TEMA TRANSVERSAIS.

Os temas transversais que a instituição trabalha estão inclusos no trabalho diário com a crianças, incluso nas metas e objetivos da unidade educacional bem como distribuído na grade curricular proposta para trabalho diário em sala. Por este motivo não trabalha com um tema especifico a não sero projeto descrito acima na

preservação do meio ambiente.

METAS A SEREM DESENVOLVIDAS E AÇÕES A SEREM DESENCADEADAS

METAS E PRIORIDADES DA UNIDADE EDUCACIONAL.

- Desenvolver a auto estima, valorizando e reconhecendo suas limitações.
- Estabelecer vínculos afetivos e sociais, percebendo-se como integrante das relações adulto X criança.
- Ampliar suas relações sociais, possibilitando comunicação, cooperação, reflexão, expressão de sentimentos e respeito pela diversidade
- Perceber-se como sujeito que transforma e reconstrói o ambiente
- Possibilitar á criança descobrir seu corpo, potencialidades e limites.
- Proporcionar ambiente favorável ao processo de construção do conhecimento
- Utilizar as diferentes linguagens para se expressar e demonstrar sentimento e necessidades

PRODUTO QUE SE ESPERA GERAR COM A EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES E AÇÕES:

- Estabelecer uma relação com pais e funcionários, possibilitando-lhes o acompanhamento e a avaliação dos trabalhos realizados.
- Tratar a criança com igualdade de direito e sem discriminação, construindo com sua formação e tornando-a livre para adaptar-se ao seu grupo social.
- Proporcionar um espaço de convivência entre criança e família, respeitando a realidade social e cultural onde estão inseridos.

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DE APRENDIZAGEM:

Visando a construção de uma Pedagogia da educação Infantil, defende-se uma concepção de criança, que desde o nascimento, é produtora de conhecimento e de cultura, a partir das múltiplas interações sociais e das relações que se estabelece com o mundo influenciando e sendo influenciado por ele, construindo significados a partir deles.

O CEI trabalha com base no RCNEI. Dessa maneira nossa concepção de criança é de que como todo ser humano, é um ser histórico e social, que esta inserido em uma família e em uma sociedade que possui cultura própria, tendo na família seu ponto de referencia e por isso deve ser respeitada. As crianças constroem uma maneira única de pensar e sentir o mundo. Em seu processo de construção do conhecimento utilizam as mais diferentes linguagens.

PLANO DE CURSO

Respeitando esta concepção da criança, o CEI variando situações livres em grupo ou dirigidas, sendo regulares, para criar-se uma rotina e para que a criança se aproprie

do conhecimento.

Brincando a criança faz conexão com o que está vivendo e aprendendo sobre o mundo, os objetos, as pessoas e suas relações com o outro. É através das brincadeiras que as crianças se comunicam e se interagem por isso na grade curricular do CEI a brincadeira tem lugar privilegiado, e é pensando nisto que nos baseamos na montagem da grade curricular.

INCLUSÃO

Não possui

Projeto desenvolvidos

A rotina é normal para todas as crianças.

AVALIAÇÃO -EI.

Procedimentos para verificar o rendimento escolar

De acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 31, na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Dessa maneira, os profissionais do CEI avaliarão continuamente os trabalhos com a base nos objetivos constantes nesse mesmo projeto e farão registros diários.

Mensalmente, é previsto um momento de reflexão sobre a prática, avaliação e replanejamento da ação. A cada dois meses, as educadoras enviam aos pais um relatório sobre o desenvolvimento de seu filho durante o bimestre, relatando temas trabalhados, atividades desenvolvidas, dificuldades e avanços etc.

Ao final do ano letivo, são prevista uma avaliação junto às famílias, funcionários e comunidade, visando o levantamento de pontos positivos, negativos e propostas para o ano.

Atividades Curriculares

Projeto Político Pedagógico

(análise dos princípios filosóficos e metas)

No Projeto Pedagógico encontram-se os seguintes objetivos:

- ✓ Formar indivíduos autônomos, capazes de acompanhar um mundo em constante mudança e com competência para buscar as informações disponíveis,
- ✓ Preocupando-se com a formação do indivíduo global, cognitivo, afetivo e social. Favorecer, no interior.
- ✓ Da escola e da sala de aula, interação de indivíduos, respeitando-se os limites de idade, sexo, culturas, pontos de vista, concepções de mundo, experiências e saberes diferentes.
- ✓ Essas trocas são fundamentais no processo de construção do conhecimento e na formação do cidadão.
- ✓ O trabalho produzido nessa Unidade Escolar deverá ter como ponto de partida

realidade cultural do meio ambiente, limites e higiene dos alunos onde conhecimentos, conceitos e vivências não podem ser apagados. O educador deve propiciar diferentes instrumentos de valorização que refletem o trabalho. É importante que os critérios de avaliação sejam o ponto de partida para a reprogramação dos trabalhos de sala de aula

Grade Curricular

(análise quanto aos componentes curriculares e carga horária)

BASE COMUM

-Língua Portuguesa;

-História

-Geografia

-Matemática;

-Ciências;

-Educação Física;

-Educação Artística. PARTE

DIVERSIFICADA

-Inglês;

-Química; Física;

-Informática.

Projetos especiais para este ano

(Não disponibilizou)

Temas transversais

Os temas transversais serão trabalhados durante todo o ano, uma vez que eles são essenciais para formação do cidadão, objeto fundamental da educação, e que norteia.

Construção da cidadania e democracia, questões que envolvem os múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. Para isso utilizaremos como eixo do trabalho quatro blocos de conteúdo: Respeito mútua Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição Brasileira.

Metas a serem desenvolvidas e Ações a serem desencadeadas

(anexar plano)

- promover uma gestão democrática onde todo o trabalho seja compartilhado e decidido no coletivo da Escola;
- Através das parcerias com a comunidade, com as empresas privadas, organizações não governamentais fortalecidas pelo projeto "Amigos da Escola".

Conscientização dos pais e dos alunos quanto aos valores básicos de cidadania (respeito, solidariedade, humanismo e valorização da vida); desenvolver a consciência política e ecológica quanto ao patrimônio público e o meio ambiente, através de palestras, exemplos e reuniões sobre o assunto; trabalhos e palestras educativas com profissionais da área (fonoaudiólogos, otorrinolaringologista) no sentido do uso e colocação da voz; trabalhos educativos de prevenção em parceria com entidades ligadas aos problemas atuais que envolve a criança e o adolescente (drogas, sexo, gravidez precoce, D.S.T

- conscientizar a comunidade escolar sobre os deveres e interesses do corpo docente e administrativo, através do trabalho coletivo e compartilhado.
 - orientação aos pais através de professores e profissionais de área (médica, psicológica, pedagógica, social);
 - promover palestras educativas com os pais;
 - repensar a educação básica que envolve respeito, limites através do diálogo entre os responsáveis (família);
 - detectar os problemas emocionais ou intelectuais do aluno e procurar auxílio; criar, ampliar e melhorar diferentes espaços-ambientes;
 - avaliar as diferentes potencialidades de cada aluno e sua importância como indivíduo e cidadão e saber aproveitá-la;
 - promover situações de conscientização (diálogo, incentivo, amor) na participação efetiva e afetiva integral do aluno;
 - apresentar ao aluno seu papel na escola, trabalhar a questão da igualdade entre as pessoas;
 - cobrar a organização dos materiais e a distribuição do conteúdo por disciplina. (Não disponibilizou anexo)

Planos de curso

Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; Fortalecer os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Não disponibilizou anexo)

Inclusão

✓ Número de alunos portadores de deficiência

Auditiva	Não há.
Motora	3 alunos.
Visual	Não há
Mental	Não há
Múltiplas	Não há.

✓ Projetos desenvolvidos

Não há projetos desenvolvidos, pois a escola considera que haverá uma discriminação entre os alunos e procura inseri-los naturalmente.

Avaliação

Procedimentos para verificar o rendimento escolar

Observação e Registro (acompanhamento diário) Provas, testes e trabalho.

✓ Entrevistas e conversas informais com os alunos. Auto-avaliação (alunos autônomos) o aluno tem que aprender a se avaliar, para avaliar.

✓ Fichas avaliativas aspectos cognitivos /conhecimento

Blocos de conteúdo:

✓ Respeito mutua Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira.

✓ Constam do Regimento Escolar e foram assim definidos pelo conselho de Escola:

✓ Como um diagnóstico do desenvolvimento do educando em relação à ação dos educadores, na perspectiva do aprimoramento do processo educativo;

✓ Como um processo contínuo de obtenção de informações, análises e interpretação da ação educativa, visando o aprimoramento do trabalho escolar.

✓ Fornecer aos educadores, elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o planejamento; Verificar os avanços e dificuldades do educando no processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento, em função do trabalho desenvolvido;

✓ Fundamentar as decisões do Conselho de Classe e ou Série, quando a necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem; da classificação ou reclassificação de alunos;

✓ Analisar a tomada de decisão quanto à classificação e reclassificação dos educando.

Observação: Os resumos dos resultados das diferentes avaliações institucionais são registrados sempre e apresentados ao Conselho de Escola e comunidade em geral.

O Regimento Escolar traz as especificações acerca dos resultados avaliativos:

Registros adotados pela escola

Os resultados das avaliações, em todos os níveis, cursos e modalidades em conceitos, na escala de 0 a 10, identificando o rendimento dos alunos na seguinte conformidade.

✓ I - conceito 10 indica que o aluno atingiu plenamente todos os objetivos;

✓ II – conceito 7 a 9 indica que o aluno atingiu todos os objetivos;

✓ III – conceito 5 a 6 indica que o aluno atingiu os objetivos essenciais;

✓ IV – conceito 2 a 4 indica que o aluno atingiu parte dos objetivos essenciais

✓ V – conceito 0 a 1 indica que o aluno não atingiu os objetivos essenciais.

✓ Os registros são realizados por meio de sínteses bimestrais e finais em cada componente curricular e deverão identificar os alunos com rendimento satisfatório ou insatisfatório:

I – de 0 a 4 – rendimentos insatisfatórios (I); II – de

6 a 10 – rendimentos satisfatórios (S).

§ 1º - Satisfatório (S) indica que em função do rendimento escolar, o aluno é considerado apto a concluir ou progredir para uma próxima etapa de estudo.

§ 2º - Insatisfatório (I) indica que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem necessitando de atividades de reforço ou de recuperação de estudos em determinados conteúdos ou etapa de aprendizagem, nesse caso o aluno pode progredir ou permanecer na mesma série conforme o regime adotado em cada curso. As avaliações e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e da progressão dos alunos nos estudos devem ser contínuos e simultâneos ao desenvolvimento dos estudos e registrados nos arquivos da instituição, juntamente com os instrumentos de avaliação aplicados ao longo do processo e ao término de cada fase, período ou módulo. Será considerado promovido no final do Ciclo I e nas séries do Ensino Médio - EJA, o aluno que tiver rendimento satisfatório em todos os componentes curriculares.

O aluno com rendimento insatisfatório em até 2 (dois) componentes curriculares; é classificado na série subsequente, devendo cursar, concomitantemente ou não, estes componentes curriculares sob a forma de orientação de estudos. O aluno com rendimento insatisfatório em 3 (três) ou mais componentes curriculares; é classificado na mesma série.

Recuperação

Todos os alunos terão direitos a estudos de recuperação em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado satisfatório

§ 1º as atividades de recuperação serão realizadas de forma contínua e paralela durante o ano letivo

§ 2º concluídas as atividades de recuperação, o professor atribuirá ao componente curricular em referência que será submetida à apreciação do conselho de classe.

Reforço

Artigo 41 - Todos os alunos terão direitos a estudos de recuperação em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado satisfatório

§ 1º as atividades de recuperação serão realizadas de forma contínua e paralela durante o ano letivo

Classes de Apoio

Não há

Conselho de Série/Classe

✓ Possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas.

✓ Propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

✓ Favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada série ou classe

✓ Orientar o processo de gestão de ensino.

Conselho de série /Classe será constituído por:

✓ Todos os professores do (a) mesma série.

✓ Demais profissionais de ensino com qual a escola contar.

✓ Alunos representantes de cada série independente de sua idade.

✓ O conselho de série será presidido pelo diretor (a) que poderá delegar esta

função ao vice-diretor

- ✓ O conselho de série será 1 vez por bimestre ou extraordinariamente quando convocado pelo diretor
- ✓ Conselho de série tem seguintes atribuições.
- ✓ Avaliar o rendimento da classe e os resultados de aprendizagem relativos a diferentes componentes curriculares.
- ✓ Analisar os padrões de Avaliação utilizados.
- ✓ Identificar os alunos de aproveitamento insuficiente.
- ✓ Identificar as causas de aproveitamento insuficiente.
- ✓ Elaborar a programação das atividades de recuperação de aproveitamento
- ✓ Avaliar o comportamento da classe confrontando a relação com os diferentes professores
- ✓ Analisar o rendimento escolar global
- ✓ Buscando formas mais adequadas e viáveis de compensação de ausências estabelecer os critérios e Procedimentos para compensação de ausências dos alunos.
- ✓ Decidir sobre reclassificação de alunos.

Classificação

Progressão continuada ao final de cada série durante o ensino fundamental ou médio Contínua – de responsabilidade do professor da disciplina, oferecida de forma constante.

Durante as aulas regulares;

Reclassificação

Proposta apresentada pelo professor com base nos resultados de avaliação diagnóstica

Paralela – forma de Projeto de Recuperação ao longo do ano letivo em horário diverso das aulas regulares.

Solicitação do aluno ou de seu responsável Mediante de requerimento dirigido ao diretor da escola

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 09/10/2008

Classe: 2º ano

Tema da Aula: Interpretação de Texto

- Objetivo: - Refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita;
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito;
 - Estabelecer correspondência entre a pauta sonora e a escrita do

texto; Conteúdo: - Leitura

Procedimento:

1° - Selecionar parlenda, poemas, quadrinhas e canções que considere interessante. Distribuir uma cópia para cada aluno lendo o texto com toda classe.

2° - Informar onde se inicia o texto e proponha que todos leiam juntos, acompanhando o que está escrito com o dedo enquanto cantam ou recitam. O desafio será ajustar o falado ao escrito.

3° - Pedir que procurem algumas palavras e socializem com o grupo as pistas usadas para encontrá-las. Faça com que justifiquem as escolhas e explicitem o procedimento para descobrir o que estava escrito. Nessas atividades são utilizados textos que já se sabe de cor para antecipar o que está escrito e letras e partes de palavras conhecidas para verificar escolhas.

4° - Uma variação da atividade é entregar as poesias recortadas em versos ou em palavras e pedir que sejam ordenadas. Para dar conta da tarefa, a garotada terá de acionar os conhecimentos que possui sobre o texto, os procedimentos de leitura já adquiridos e utilizar pistas gráficas (letras iniciais, finais etc.)

Considerações Gerais: É uma atividade que dá oportunidade ao professor observar as dificuldades de cada aluno na leitura e poder trabalhar em cima dessas dificuldades de alfabetização.

Disciplina: Matemática

Data: 29/09/2008

Classe: 3° Ano

Tema da Aula: Diagrama Espaço e Forma

Objetivo: - distinguir figuras geométricas, explorar e reconhecer suas características;
- Verificar e diferenciar uma forma geométrica da

outra; Conteúdo: Figuras geométricas

Procedimento:

1° - O professor apresenta aos alunos uma coleção com no mínimo cinco figuras. O professor escolhe uma delas e desafia os alunos a descobrir qual é a figura e vão fazendo perguntas que o professor responde sim ou não. Provavelmente eles descreverão as características de cada uma com as próprias palavras, e isto deve ser repetido várias vezes, e cada vez que repetir o processo, o professor deve reunir uma coleção de figuras para trabalhar determinado tema como os tipos de triângulos em função dos ângulos, retângulos, acutângulos e obtusângulos.

2° - Depois de repetir o mesmo processo várias vezes, retome as perguntas dos alunos e sistematize os conhecimentos que surgiram. Organize a turma em duplas para a discussão, pedindo que identifiquem as figuras que não conseguiram

identificar de primeiro momento, estimulando-os a contar quantos lados a figura tem ou com que tipo de objeto se parece e identificá-lo.

Considerações Gerais: A professora deu uma aula prática e de forma que os alunos assimilam bem, porque manuseiam a figura que é de espuma e assim ficam conhecendo as figuras.

Disciplina: Geografia

Data: 15/09/2008

Classe: 1º Ano

Tema de Aula: Relacionar Regiões Perto e Longe

Objetivo: - Discutir a importância do mapa e suas informações;
- Trabalhar as noções de perto e longe;
- Estimular distâncias entre a cidade em que vive e outros pontos;

Conteúdo: - Leitura e decodificação de símbolos cartográficos;
- Identificação de nomes próprios de

lugares; Procedimento:

1º - A professora iniciou a aula perguntando se conheciam o mapa do Brasil e falou sobre a utilidade do mapa, em seguida colocou um mapa do Brasil na lousa.

2º - Em seguida explicou aos alunos os símbolos cartográficos letras maiúsculas para estados, letras de diferentes tamanhos conforme a população da cidade e ajudou os alunos a localizar no mapa onde vivem.

3º - Depois começou a trabalhar a noção de perto e longe com perguntas. Qual é a capital mais distante de onde estamos? E a mais próxima? Estamos longe do litoral?

4º - Falou sobre o nome oficial do mapa e explicou que ele revela as informações básicas que um cidadão precisa saber para se localizar e se deslocar pelo país tendo noção se está perto ou longe.

Considerações Gerais: A professora trabalhou a questão da região muito bem, principalmente a noção de distância no mapa mais ou menos a região onde mora.

Disciplina: Artes

Data: 18/09/2008

Classe: 3º Ano

Tema da Aula: Representação da Paisagem.

Objetivo: - Desenvolver a criatividade e a imaginação;
- Desenvolver a noção de desenho e observação;
- Fazer com que o aluno perceba diferentes realidades

socialis;Conteúdo: - Desenhos de paisagens

Procedimento:

Mostrar aos alunos vários desenhos de paisagens depois de uma breve conversa a professora propôs aos alunos que representassem, de um lado da folha uma paisagem da própria escola ou da preferência de cada um, esses deveriam desenhar uma paisagem usando a criatividade e características próprias. Nessa fase a abordagem é direcionada ao desenho de observação depois no verso da folha os alunos fizeram uma paisagem, mas dessa vez com a interferência da professora, porém com elementos da escolha dos alunos.

Considerações Gerais: Gostei desta atividade porque através dela a professora conseguiu observar as limitações e aptidões de cada aluno.

Disciplina: Português

Data: 03/10/2008

Classe: 4º Ano

Tema da Aula: Aumentativo e diminutivo

Objetivo: - Conhecer os mecanismos lingüísticos para formação do aumentativo e diminutivo;
- Reconhecer o emprego adequado de aumentativo e diminutivo nas diferentes situações de uso da língua;
- Conhecer os significativos afetivos na utilização do aumentativo ou

diminutivo;Conteúdo: - Texto, gênero, número e grau de substantivos

Procedimento:

1º - Propor aos alunos a leitura de um texto que as palavras estejam no aumentativo, depois um texto que as palavras estejam no diminutivo e através desses textos, explicar o grau analítico e sintético e produzir seus aumentativos e diminutivos. E pedir aos alunos também que façam como lição de casa todos aumentativos e diminutivos ouvidos em casa, na televisão e anotar para que estudem em sala de aula.

Considerações Gerais: Quando o professor pede aos alunos leituras diferentes ao aluno, ele dá ao aluno a possibilidade de pesquisa e ampliar seus conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Data: 13/10/08

Série/Ano: 1ª ano

Disciplina: Português

Tema: Formar palavras do texto.

Objetivo: Verificar os conhecimentos aprendidos

Conteúdo Conceitual: Identificar as palavras do

texto.

Conteúdo Procedimental: Reproduzir as palavras simples do texto com exercícios de fixação.

Conteúdo Atitudinal: Reconhecer a importância da escrita

Procedimentos:

Leitura do texto: Os alimentos

Exercícios de fixação do texto

Avaliação: Avaliar a atenção, a realização dos exercícios propostos.

Considerações Gerais: Foi uma aula pouco produtiva, as crianças ainda sentem muita dificuldade na leitura, assim muitos não conseguiram realizar a atividade proposta tornando a aula barulhenta e agitada.

Data: 15/10/08

Série/Ano: 1ª ano

Disciplina: Matemática

Tema: Adição

Objetivo: Entender a somatória dos numerais, realizar os cálculos da

adição. Conteúdo Conceitual: Entender o conceito de adição

Conteúdo Procedimental: Realizar exercícios simples de adição-unidade

Conteúdo Atitudinal: Reconhecer a importância dos numerais

Procedimentos:

Aula expositiva sobre os numerais e adição simples com casa de unidade. Realização de cálculos simples de adição e exercícios de fixação

Avaliação: Avaliar a realização das atividades e o entendimento da atividade.

Considerações Gerais: Foi uma aula tranquila com a participação de todos da sala, no momento de ir até a lousa para a correção dos exercícios todos participaram.

Demonstram grande interesse pela matéria.

Data: 16/10/08

Série/Ano: 1ª ano

Disciplina: Língua Portuguesa

Tema: Alfabeto-vogais e consoantes

Objetivo: Reconhecer as letras do alfabeto.

Conteúdo Conceitual: Reconhecer as letras do alfabeto.

Conteúdo Procedimental: Reconhecer e identificar as vogais e consoantes do alfabeto móvel

Conteúdo Atitudinal: Valorizar a leitura e a escrita.

Procedimentos:

Leitura oral do alfabeto

Recortar e colar numa sulfite as letras do alfabeto móvel separando em colunas vogais e consoantes e entregar para a professora.

Avaliação: Avaliar a realização da atividade proposta e os resultados.

Considerações Gerais: Foi uma aula tranqüila e participativa, as crianças gostam muito de manusear o alfabeto móvel, alguns sentiram dificuldade na realização da tarefa e houve a intervenção da professora.

Data: 19/10/08

Série/Ano: 1ª ano

Disciplina: Língua Portuguesa

Tema: Palavras com T-V

Objetivo: Verificar os conhecimentos aprendidos.

Conteúdo Conceitual: Reconhecer as palavras com T –V

Conteúdo Procedimental: Escrever palavras que iniciem com

T-V

Conteúdo Atitudinal: Reconhecer a importância da escrita e da leitura

Procedimentos:

Identificar a consoante T-V no alfabeto

Identificar as consoantes trabalhadas nos nomes dos colegas de sala

Escrever palavras que iniciem com a consoante T-V

Avaliação: Avaliar a realização dos exercícios propostos e os acertos dos alunos.

Considerações Gerais: As atividades foram realizadas pelos alunos até o momento em que a professora os auxiliava, copiaram da lousa e fizeram a leitura, porém no momento da realização de exercício no caderno onde cada criança resolveria sozinha a atividade proposta, houve uma agitação e algumas crianças sentiram muita dificuldade em realizar a tarefa, desta forma houve a intervenção da professora e a tarefa do caderno foi realizada na lousa, onde os alunos apenas copiaram a resposta.

Data: 20/10/08

Série/Ano: 1ª ano

Disciplina: Ciências

Tema: Animais-mamíferos

Objetivo: Conhecer as diferentes espécies de animais.

Conteúdo Conceitual: Identificar as diferentes espécies de

animais Conteúdo Procedimental: Relacionar as espécies de

animais Conteúdo Atitudinal: Reconhecer animais mamíferos.

Procedimentos:

Aula expositiva sobre animais mamíferos-Leitura do textoExposição de cartazes com diversos animais mamíferos Atividade de pintura sobre alguns animais mamíferos

Avaliação: Avaliar a realização das atividades e o entendimento das atividades.

Considerações Gerais: A aula foi boa, não houve participação de algumas crianças,a professora conversou muito com um grupo que participou e os demais ficaram apenasobservando.No momento da pintura todos participaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso de pedagogia, é essencial a prática do estágio supervisionado para que um futuro educador saiba o que lhe espera, a fim de enriquecer cada vez mais o objetivo pedagógico em uma determinada instituição de ensino, seja em escala de aula, seja na parte administrativa.

É importante deixar bem claro que se trata também de um ideal educacional, onde haja um consenso positivo das atitudes de todos que estão envolvidos no projeto político pedagógico da escola, tornando uma aprendizagem mais concreta, reflexiva e comprometida com o indivíduo que irá recebê-la.

Dentre vários significados, este estágio me levou a entender que a pedagogia realmente 'é a "Arte de aprender", e isso vale não somente para os alunos, mas também aos diretores, coordenadores, supervisores e principalmente os professores.

No estágio de gestão das escolas, analisei todos os livros administrativos, arquivos de prontuários, o plano de gestão, o rendimento escolar, o Projeto de Gestão, o rendimento escolar, Projeto Político Pedagógico, dentre outras. Todos os documentos estavam em bom estado e eram de fácil entendimento. Também pude explorar os departamentos e repartições da escola inteira, onde os funcionários me trataram com carinho, respeito e simpatia, tirando minhas dúvidas e colaborando como podiam.

Durante o meu estágio, cumpri 300 horas em prática de ensino, e pude perceber inúmeras dificuldades encontradas no cotidiano escolar, que aos poucos foram sendo superadas, através das didáticas aplicadas e o comprometimento dos alunos em querer aprender (fator que influencia bastante em sala de aula). Portanto para mim foi um importante aprendizado, pois me fez ver que os alunos devem ser

avaliados como um todo e não somente a um método estabelecido.

Foi muito interessante vivenciar a prática de um cotidiano escolar depois de ver as teorias que me foram passadas na universidade. Pude aprender as rotinas administrativas os projetos e os objetivos pedagógicos que fundamentaram a escola e as funções de cada funcionário para que a hierarquia administrativa não seja prejudicada.

A escola possui um ambiente limpo e aconchegante, para que os pais se sintam seguros e confiantes que seus filhos sejam tratados de forma especial e acolhedora, sem contar no intenso trabalho pedagógico de toda a equipe docente da escola, mostrando que o aluno 'é o espelho da ação do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEGALE, Nilza B. Folclore Brasileiro capítulo 10. Editora Vozes, 4^o edição, 2003.

REVISTA PROJETOS, AGOSTO 2005.

ENXERGANDO A LUDICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Angélica Cirilo de Queiroz

RESUMO

Pode-se entender que a ludicidade na vida do ser humano é uma necessidade de grande valia, mesmo que a princípio esteja ligado somente ao fato de um desafio a ser enfrentado, proporcionando satisfação imediata, mediante atividades dirigidas ou não, contanto, que se tenha liberdade e aguçe o campo imaginário que está muito presente nos alunos do 1º ano. Através do brincar se pode controlar um universo simbólico particular, portanto, pode ser indispensável ao professor direcionar um período de observação quanto às particularidades dos alunos, muitas vezes expressas nas ações, na hora do brincar, para a partir da coleta, planejar atividades lúdicas que contemple a necessidade curricular, mas que possa ser inserido as múltiplas linguagens de acordo com o gosto dos alunos e suas aptidões.

Palavras-chave: lúdico; educação; professor.

1. Procedimento Metodológico

Quando avaliamos o projeto de pesquisa constatamos que a melhor alternativa seria a pesquisa do tipo qualitativa de cunho etnográfico, que teve um questionário e um roteiro de observação, como principal instrumento de coleta de dados na pesquisa de campo, para dessa maneira chegar ao objetivo desejado. Percebemos também que o objetivo tinha de ser bem desenhado e o foco não desviado para que a pesquisa não fosse comprometida. Em sala de aula decidimos o tema do trabalho respeitando nossas afinidades para não haver conflitos posteriores, a conclusão do estabelecido por nós resultou no início das atividades que se seguiram.

1.1. Local

Com o propósito de colher informações em quantidade e qualidade suficiente escolhemos três escolas, duas municipais e uma particular da zona Oeste da cidade de São Paulo.

1.2. Procedimentos

A elaboração da fundamentação teórica;

A elaboração de um questionário destinado aos professores de 1º ano do Ensino Fundamental I.

Elaboração do roteiro de observação.

Escolha das instituições de ensino para a realização das pesquisas.

Distribuição do questionário nas escolas e sua coleta.

Agendamento para o desenvolvimento da etapa de observação.

Registro dos dados.

Análise dos dados coletados.

1.3. Coleta de dados

Os dados foram coletados em dois momentos, no primeiro, professores do 1º ano do ensino fundamental responderam a um questionário escrito. No segundo, foi feito o trabalho de observação nas salas de aula de 1º ano do ensino fundamental seguindo roteiro de observação previamente estabelecido pelo grupo que está em anexo.

Após a coleta será feita o tratamento das informações e tabulação para a melhor visualização dos dados, realizado este processo será possível o confronto do material coletado com as referências bibliográficas, e dessa maneira concluir nosso projeto.

Roteiro de observação

Com o intuito de verificar as condições e procedimentos em sala de aula optamos por fazer um levantamento de observação para melhor avaliar e analisarmos dados coletados com os seguintes critérios:

Caracterização socioeconômica.

- Histórico da escola, características da comunidade e sua influência na clientela escolar, aspectos culturais e sociais

Estrutura física e material

- Quais são as características físicas da escola?
- Como é a sala de aula.
- Área disponível para o lazer e recreação.

Organização e Funcionamento

- Como é a relação da professora com a coordenação. Existe um trabalho com unidade ou é fragmentado?
- Existe formações periódicas vindas da coordenação e a cursos de fundamentado às práticas Lúdicas.
- O lúdico é visado na hora de se fazer o Projeto Político Pedagógico e está presente nas atividades em sala. Assim como sua contextualização
- Como são as produções dos alunos

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Identificação da instituição: a E.E.Paulo Setúbal

Caracterização socioeconômica.

Histórico da escola, características da comunidade e sua influência na clientela escolar, aspectos culturais e sociais a Vila Santa Maria, onde se localiza a E.E."Paulo Setúbal", formou-se do loteamento de uma fazenda e o terreno, onde atualmente está localizada a escola era uma granja cujo dono chamava-se Álvaro e era primo dos proprietários da fazenda.

Naquela época não havia escola no bairro e Dona Lídia cumpria o papel de professora leiga alfabetizava crianças que depois faziam testes na Escola Dom Pedro

II, no Bairro Barra Funda, ou as que tinham condições de pagar, matriculavam-se na escola Padre Moye, no Bairro do Limão. O Transporte era precário o que dificultava o acesso das crianças carentes à escola pública. Dona Lídia, dotada de espírito público, empenhou-se numa campanha para que o terreno, onde estava a granja do seu Álvaro, fosse doado para construção de uma escola.

A luta de Dona Lídia logrou êxito e em 1945 a escola foi criada através de um decreto em 18/05/1945 e instalada 09/10/1945. Como a granja tinha sido desativada, sobraram os galpões(galinheiros) que foram utilizados para as primeiras salas de aula. Como a demanda era crescente os moradores mais antigos alugavam salas das suas residências, que funcionavam como salas de aula. Vinculadas ao Grupo Escolar “Paulo Setúbal”.

As primeiras professoras vinham do interior e ficavam hospedadas nas casas dos próprios moradores do bairro. Uma dessas professoras chamava-se Dalva Boas, irmã dos sertanistas Vilas Boas.

Cabe destacar que no dia 21 de setembro de 1948, a professora Luiza Cardoso escolheu a aluna Neide para plantar a primeira árvore da escola, dando origem às demais que ornamentam o espaço escolar. Apesar da escola estar criada e instalada desde 1945, sob a direção de Sr.Natole de Abreu Lima.

Em 1961 a escola funcionava em dois períodos dez salas de aula no pavilhão principal e mais uma onde é, atualmente, a secretaria. Não havia palco, quadra, cantina e estacionamento havia um corredor longo e estreito, por onde entravam os alunos. Como não haviam uma sala específica, os professores esperavam o toque dos sinais de entrada no corredor. Os Armários ficavam debaixo da escada, ao lado da mesa onde ficava D.Lídia, com os livros de ponto dos funcionários e professores. Como Dona Lídia era professora leiga, não possuía formação de magistério, passou a trabalhar na escola como servente, mas continuou seu trabalho árduo e incansável em prol das crianças do bairro.

Em 1963 a escola passou por uma reforma dos banheiros, da cozinha, construção do palco, bancos do pátio e cobertura de ligação entre o pátio e o pavilhão principal.

Todas as vezes que tinha reunião com pessoas que não eram da escola, a professora Aparecida Wenzel, fornecia café, pois a cozinha só funcionava com serventes que faziam lanches para os alunos da Caixa Escolar. Até o ano de 1969 os

alunos colaboravam com uma pequena quantia para a Caixa Escolar, que auxiliava os alunos carentes.

O Sr. João e Dona Otília, moradores do bairro, tinham cinco filhos deficientes auditivos, e como não havia classe especial, empreendem uma luta e conseguiram a criação de duas classes, como as salas de DA eram pequenas, com janelas altas e pouco equipamento houve então no ano de 1969 um baile organizado por pais e professores no já extinto Cine Oriental localizado na Avenida Eulina visando a compra e aparelhos e matérias para as salas de DA. Mais tarde foram Criadas classes para alunos portadores de deficiência mental.

A EEPG. "Paulo Setúbal" até 1995 atendia alunos de Educação Especial, DA e DM, e Ensino Regular de 1ª a 8ª série. Com a reorganização da rede pública estadual, passou a atender, em dois turnos diurnos, alunos de Educação Especial e de Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série).

CLIENTELA

A clientela está localizada no setor 1 da rede física, entre os seguintes locais: Bairro do Limão, Vila Santa Maria, Cachoeirinha, Casa Verde, Vila Palmeira, Freguesia do Ó, etc. É constituída de alunos que do ponto de vista do poder aquisitivo, oscila entre classe média e moradores de favela.

Os problemas disciplinares não são acentuados, mas a maioria dos casos de alunos com problemas familiares.

ALUNOS MATRICULADOS EM 2008^{1ª} à 4ª série: (manhã e tarde)= 628

A demanda foi satisfatória atendida, em todas as séries.

COMUNIDADE

Pela localização: Zona Norte, próxima a uma periferia urbana, a escola atende a uma clientela heterogenia. Afluem a escola alunos da Vila Santa Maria, Jardim Primavera, Vila Nova Cachoeirinha, Bairro do Limão, Cada Verde Alta.

Crescente a preocupação em estimular a comunidade para participar efetivamente da vida da escola através dos canais: Conselho de Escola e PM. Bem como estimular os pais a se envolverem no acompanhamento a vida escolar dos filhos. O comércio possui; hipermercados, shopping, padarias, lanchonetes, oficinas mecânicas, depósitos de matérias de construção, agencias bancarias etc. Existem

recursos assistenciais como: clínicas dentárias, postos de saúde, hospitais, etc.

É bem servida de linha de ônibus para o centro e outros bairros.

Como recursos sócio-culturais a comunidade conta com: biblioteca, praça pública, escolas públicas e particulares, campos de futebol, clubes etc.

A maioria das residências possui boas condições sanitárias: água encanada, esgoto, iluminação, telefone, etc. Exceto as favelas cujas condições são péssimas.

Favelas atendidas pela escola: Beira-Mar, Boi-Malhado, Agreste, Divinéia e outras.

DIREÇÃO, COORDENAÇÃO, CORPO DOCENTE E FUNCIONÁRIOS. A diretora da escola Lucinéia Rodrigues é efetiva e está afastada pela resolução 63/03 em outro município, a Sr^a Shanti Namiki Bugan designada diretora é professora efetiva da E.E Benedito Tolosa, professores efetivos com curso superior completo e de uma maneira geral, o trabalho realizado é amplamente satisfatório. O módulo de funcionários não está completo, falta um secretário titular de cargo e agentes de organização escola. O módulo de agentes de serviços escolares embora completo é insuficiente.

Apesar dos problemas, a escola funciona normalmente buscando dentro do seu âmbito de ação as soluções possíveis.

Estrutura física e material

- Quais são as características físicas da escola?

O espaço disponível atende as necessidades e vem sendo racionalmente reorganizado, possibilitando a realização de atividades importantes ao desenvolvimento da potencialidade do aluno.

Atualmente a escola dispõe, além das salas de aula e setor administrativo, os seguintes ambientes:

- Sala de Recursos para D.A
- Biblioteca, equipamento áudio-visual, videoteca etc.
- Casa da Zeladora

-Pátio com palco

- Como é a sala de aula.

São amplas, ventiladas, bem iluminadas

- Área disponível para o lazer e recreação.

Tem uma área coberta que as crianças ficam na hora do recreio, e onde são realizadas as aulas de educação física, há uma área com muitas plantas, um parquinho e brinquedoteca.

Organização e Funcionamento

- Como é a relação da professora com a coordenação. Existe um trabalho com unidade ou é fragmentado?

A coordenação e a professora têm um trabalho em unidade, a coordenação caminha junto com as professoras em prol de um bem comum.

- Existe formações periódicas vindas da coordenação e a cursos de fundamentado às práticas Lúdicas.

Existem algumas formações periódicas, mas ainda é muito pouco para se ter um trabalho efetivo.

- O lúdico é visado na hora de se fazer o Projeto Político Pedagógico e está presente nas atividades em sala. Assim como sua contextualização.

Ainda não, pois ainda existe uma rejeição pela maioria dos professores, que não entendem a importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem. Nas salas das professoras que realizei a entrevista acontece, mas na maioria a uma grande falta do lúdico e há também falta de conhecimento e preconceito por parte dos professores.

- Como são as produções dos alunos

De forma a favorecer a construção do conhecimento, devido a quantidade e qualidade de materiais didáticos disponibilizados, o incentivo a pesquisa e o uso da tecnologia moderna. Os alunos têm liberdade para aprender fazendo e experimentando.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Identificação da escola: Colégio Vaz

Estrutura física e material

- Quais são as características físicas da escola?

Espaçosa, boa ventilação.

- Como é a sala de aula.

Possui iluminação e ventilação adequada. O tamanho é proporcional a quantidade de alunos. As carteiras são bem conservadas e limpas, com número suficiente.

- Área disponível para o lazer e recreação.

Um salão amplo, destinado também à aulas de judô e balé. Mesas e cadeiras ficam encostadas num canto para serem usados em ocasiões de festividades da escola.

Organização e Funcionamento

- Como é a relação da professora com a coordenação. Existe um trabalho com unidade ou é fragmentado?

Sim, existe um trabalho coletivo onde as partes conversam, tanto a gestão como os professores, sem dispensar o princípio democrático, objetivando um todo.

- Existe formações periódicas vindas da coordenação e a cursos de

fundamentado às práticas Lúdicas.

Não especificamente, mas a coordenadora deixa em aberto o direito a sugestão que possa enriquecer o processo ensino aprendizagem.

- O lúdico é visado na hora de se fazer o Projeto Político Pedagógico e está presente nas atividades em sala. Assim como sua contextualização.

Infelizmente não tivemos acesso ao PPP da referida escola, mas mesmo que ele tenha um espaço no Plano Político, o seu uso é muito limitado no dia a dia da escola.

- Como são as produções dos alunos

De forma a favorecer a construção do conhecimento, devido a quantidade e qualidade de materiais didáticos disponibilizados, o incentivo a pesquisa e o uso da tecnologia moderna. Os alunos têm liberdade para aprender fazendo e experimentando. Não especificamente, mas a coordenadora deixa em aberto o direito a sugestão que possa enriquecer o processo ensino aprendizagem.

Considerações Finais

De acordo com as respostas dos professores entrevistados, percebemos que existe consciência da importância do lúdico no âmbito escolar como instrumento significativo para o desenvolvimento não só cognitivo, mas também social e pessoal dos alunos, o que é fundamental para se estabelecer relações saudáveis entre os indivíduos e com o mundo que os cerca.

Pode-se entender que a ludicidade na vida do ser humano é uma necessidade de grande valia, mesmo que a princípio esteja ligado somente ao fato de um desafio a ser enfrentado, proporcionando satisfação imediata, mediante atividades dirigidas ou não, contanto, que se tenha liberdade e aguce o campo imaginário que está muito presente nos alunos do 1º ano. Através do brincar se pode controlar um universo simbólico particular, portanto, pode ser indispensável ao professor direcionar um período de observação quanto às particularidades dos alunos, muitas vezes expressas nas ações, na hora do brincar, para a partir da coleta, planejar atividades lúdicas que

contemple a necessidade curricular, mas que possa ser inserido as múltiplas linguagens de acordo com o gosto dos alunos e suas aptidões.

Parece estar aí, uma grande dificuldade do professor em ampliar a vivência lúdica na escola, apesar da consciência da importância positiva em relação ao lúdico, este, segundo nossas observações da prática educativa, se distancia da realidade dos alunos, sendo utilizado aleatoriamente ou em momentos isolados com o intuito de manter a disciplina, pois como alguns professores responderam, o lúdico é aceito, desde que não interfira na rotina da Instituição. Fala que vem evidencia a má formação dos docentes, dando margem a uma base teórica insuficiente, já que afirmaram terem tido conhecimento na sua carreira acadêmica.

Para reforçar tal constatação, recorreremos à fala de Antunes (1998) quando alerta que não se deve usar os jogos pedagógicos antes de um rigoroso e cuidadoso planejamento, onde paulatinamente os alunos progredirão. Assim, é viável que atividades lúdicas sejam inclusas nos planos de aula como algo primordial a ser vivenciado.

Referências bibliográficas e webgráficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília-DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creche e pré-escola que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998. (v. 1, 2 e 3).2026

_____ **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal n.º 10.172, Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2001.

_____ **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. (v. 1).

_____ Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar - a brinquedoteca.** 3. ed. São Paulo: Scritta 1996. p. 155-157.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org). **Aprendizagem através do jogo.** PortoAlegre: Artmed, 2005.

PINTO, Gersa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. **O desenvolvimento da criança.** 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, Antonio. **A formação em foco: caminhos para você ensinar melhor.** São Paulo: Cortez 1991.

KISHIMOTO, T.M. (org.) **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo, SP: Pioneira, 2002.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____ L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____ L. E. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

Site: www.scielo.org/ resultado pesquisa no ano de 2012.

EDUCAÇÃO ONLINE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Debora Araldi

Resumo

Nos últimos anos, a educação online emergiu como uma força transformadora no cenário educacional global. Movida pela revolução tecnológica, a educação online tem se tornado cada vez mais relevante e acessível, permitindo que estudantes de todas as idades e origens tenham acesso a uma variedade de recursos educacionais, cursos e programas acadêmicos de alta qualidade. Esse fenômeno, impulsionado em parte pela pandemia de COVID-19, acelerou a adoção e a aceitação da aprendizagem online como uma alternativa viável e, em muitos casos, preferível à educação tradicional.

Palavras-chave: educação; tecnologia; aprendizagem.

Introdução

No contexto apresentado pela pandemia, este artigo tem como objetivo explorar profundamente os desafios e oportunidades que permeiam a educação online. Em um momento em que o ensino e a aprendizagem se expandem para o ambiente digital, é crucial compreendermos a natureza desses desafios e como as oportunidades podem ser aproveitadas de maneira eficaz. A educação online não é apenas uma tendência passageira, mas uma realidade que está moldando o futuro da educação em todo o mundo.

Ao longo deste artigo, examinaremos os obstáculos enfrentados pelos alunos, educadores e instituições no cenário da educação online, incluindo questões de acesso e equidade, qualidade do ensino, interação e engajamento, e avaliação e credibilidade. Ao mesmo tempo, destacaremos as inúmeras oportunidades que a educação online oferece, como flexibilidade e acessibilidade, personalização e

aprendizado adaptativo, diversidade de recursos e abordagens, e a possibilidade de colaboração global. Ao compreender plenamente os desafios e as oportunidades, podemos trabalhar para moldar um futuro educacional que seja inclusivo, eficaz e adaptado às necessidades em constante evolução de nossa sociedade.

Desta forma, embarquemos nesta jornada para explorar a educação online em sua complexidade, desvendando os caminhos que podem levar a um sistema de ensino mais dinâmico, inclusivo e preparado para o futuro.

Desafios da educação online

A migração em larga escala para a educação online trouxe consigo uma série de desafios significativos. Um dos desafios mais prementes é a disparidade no acesso à educação online. Embora a internet tenha se tornado uma presença ubíqua em muitas partes do mundo, o acesso igualitário à educação online ainda está longe de ser uma realidade.

A disparidade no acesso à educação online é multifacetada e se manifesta de várias formas. Primeiramente, existem diferenças marcantes entre áreas urbanas e rurais, bem como entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nas áreas rurais e em muitos países em desenvolvimento, a conectividade à internet é limitada, lenta e, em alguns casos, inexistente. Isso coloca os estudantes que vivem nessas regiões em grande desvantagem, impossibilitando o acesso a recursos educacionais online.

Além disso, a disparidade no acesso também está relacionada à renda. Muitas famílias de baixa renda não podem arcar com os custos de dispositivos eletrônicos, como computadores e tablets, ou com conexões de internet de alta velocidade. Isso limita severamente a capacidade desses estudantes de participar de cursos online, interagir com os colegas e acessar materiais de aprendizagem.

Para compreender melhor a extensão dessas disparidades, podemos considerar exemplos concretos. Em muitos países da África Subsaariana, a falta de infraestrutura de telecomunicações e acesso a eletricidade confiável dificulta o acesso à educação online em muitas áreas rurais. No Brasil, um país vasto e diversificado, a falta de acesso à internet é uma realidade para muitos estudantes que vivem em áreas remotas da Amazônia.

Além disso, grupos marginalizados, como minorias étnicas, refugiados e pessoas com deficiência, enfrentam desafios adicionais no acesso à educação online. A falta de

conteúdo adaptado e de acessibilidade pode excluir esses grupos de oportunidades educacionais online. Mitigar as disparidades no acesso à educação online é uma tarefa complexa, mas fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se beneficiar da aprendizagem online. Algumas sugestões incluem:

1. **Ampliação da Infraestrutura:** Governos e organizações devem investir na expansão da infraestrutura de internet em áreas rurais e em países em desenvolvimento, tornando-a acessível e acessível em termos de custos.
2. **Subsídios e Programas de Acesso:** Incentivos fiscais e programas de subsídios podem ajudar as famílias de baixa renda a adquirir dispositivos e conexões de internet.
3. **Conteúdo Adaptado e Acessível:** Educadores e desenvolvedores de plataformas educacionais devem priorizar a criação de conteúdo adaptado a diferentes públicos, incluindo pessoas com deficiência.
4. **Parcerias Público-Privadas:** Colaborações entre o setor público e privado podem ajudar a superar obstáculos financeiros e técnicos, expandindo o acesso à educação online.
5. **Incentivo à Educação Presencial em Áreas Desfavorecidas:** Em algumas situações, é necessário reconhecer que a educação presencial ainda é a melhor opção. Nesses casos, é crucial melhorar a qualidade e o acesso à educação tradicional.

A disparidade no acesso à educação online é um desafio global que exige soluções igualmente globais. Ao abordar essas questões com determinação e colaboração, podemos trabalhar para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e equitativo, garantindo que ninguém seja deixado para trás na era digital da educação.

Oportunidades da educação online

A revolução da educação online não trouxe apenas desafios, mas também oportunidades inovadoras para o campo educacional. Uma das vantagens mais proeminentes da educação online é a flexibilidade que oferece aos alunos e educadores. Essa flexibilidade está mudando a forma como pensamos sobre a educação e como ela pode ser adaptada para atender às necessidades variadas de diferentes tipos de alunos.

A flexibilidade é a pedra angular da educação online. Ao eliminar a necessidade de presença física em uma sala de aula, a educação online permite que os alunos acessem o conteúdo de aprendizagem quando e onde for mais conveniente para eles. Isso é particularmente benéfico para aqueles que têm compromissos familiares, empregos em período integral ou outras obrigações que tornam difícil seguir um horário rígido de aulas presenciais.

Além disso, a flexibilidade se estende à própria estrutura do ensino. Os cursos online muitas vezes permitem que os alunos avancem em seu próprio ritmo, revisitem materiais conforme necessário e escolham os tópicos de estudo que mais os interessam. Isso promove um aprendizado mais autônomo e adaptado às preferências individuais de aprendizado.

A educação online também tem o potencial de atender às necessidades diversificadas de diferentes tipos de alunos. Por exemplo, alunos que têm dificuldades de locomoção ou deficiências podem acessar facilmente cursos online que são projetados com acessibilidade em mente, tornando a aprendizagem mais inclusiva. Além disso, a educação online pode ser adaptada para estudantes que buscam programas de aprendizado acelerado, bem como para aqueles que desejam abordagens mais aprofundadas e detalhadas.

Para ilustrar o potencial da educação online, é útil observar exemplos de programas que obtiveram sucesso notável. Um exemplo é a Khan Academy, uma plataforma que oferece uma ampla variedade de cursos e recursos de aprendizagem gratuitos. A Khan Academy demonstrou como a educação online pode ser acessível, adaptável e eficaz para alunos de todas as idades, em todo o mundo.

Outro exemplo é o programa de aprendizado de idiomas Duolingo, que utiliza métodos de gamificação e lições curtas e interativas para envolver os alunos. Essa abordagem demonstra como a educação online pode ser altamente envolvente e motivadora.

Além disso, muitas universidades de renome, como Stanford e Harvard, oferecem cursos online gratuitos, abertos a alunos de todo o mundo. Essas instituições reconhecem o valor da educação online como uma forma de compartilhar conhecimento e alcançar um público global.

A educação online tem sido uma força transformadora no cenário educacional global, especialmente em meio à pandemia de COVID-19. No entanto, existem desafios significativos que precisam ser abordados.

a. Desafios da Educação Online

Um dos desafios mais prementes é a disparidade no acesso à educação online. A falta de infraestrutura de telecomunicações e acesso a eletricidade confiável dificulta o acesso à educação online em muitas áreas rurais³. No Brasil, um país vasto e diversificado, a falta de acesso à internet é uma realidade para muitos estudantes que vivem em áreas remotas da Amazônia⁴. Além disso, quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador em casa, 98% acessam a internet pelo celular, e somente 14% das escolas públicas mantêm plataforma online para aprendizagem.

b. Oportunidades da Educação Online

Apesar desses desafios, a educação online oferece inúmeras oportunidades. Ela proporciona flexibilidade e acessibilidade, permitindo que os alunos estudem em seu próprio ritmo e em seu próprio tempo. Além disso, a educação online permite a personalização e o aprendizado adaptativo, oferecendo aos alunos uma experiência de aprendizado mais personalizada e eficaz.

Conclusões finais

A revolução da educação online é um fenômeno que tem redefinido a forma como aprendemos e ensinamos. Neste artigo, exploramos tanto os desafios quanto as oportunidades que permeiam esse campo em constante evolução, reconhecendo que a educação online é uma realidade que está moldando o futuro da educação em todo o mundo.

Entre os desafios, destacamos a disparidade no acesso à educação online, uma barreira que afeta muitos estudantes em áreas rurais e em países em desenvolvimento. No entanto, como sugerido, as soluções estão surgindo, como a expansão da infraestrutura de internet, subsídios para famílias de baixa renda e a criação de conteúdo acessível a todos.

Por outro lado, as oportunidades oferecidas pela educação online são notáveis. A flexibilidade e acessibilidade desbloqueiam um novo mundo de aprendizado, permitindo que alunos de todas as origens e situações de vida acessem recursos educacionais e moldem sua jornada de aprendizado de acordo com suas necessidades individuais. Exemplos inspiradores de programas online, como a Khan Academy e Duolingo, demonstram o potencial de engajamento e sucesso na educação online.

Portanto, à medida que continuamos a explorar o cenário da educação online, é imperativo enfrentar os desafios de forma proativa e explorar as oportunidades com

entusiasmo. A educação online não é apenas uma alternativa viável, mas também uma força que pode democratizar o acesso ao conhecimento, promover a inclusão e capacitar os alunos a se tornarem aprendizes ao longo da vida.

O futuro da educação online é promissor, desde que abracemos a missão de torná-lo acessível a todos, adaptado às necessidades individuais e de alta qualidade. Com esforço conjunto e inovação contínua, podemos forjar um caminho para uma educação global mais equitativa, flexível e dinâmica, pronta para enfrentar os desafios do século XXI e além.

Referências

sem autor: **o que é educação online? Funcionamento e vantagens.** Sambatech, 2021. Disponível em: <<https://sambatech.com/blog/cat-ead/educacao-online/>>. Acesso em: 01, agosto de 2023.

sem autor: **Acesso à educação no Brasil: os desafios da luta pela igualdade.** Oxfam, 2021. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/blog/acesso-a-educacao-no-brasil-os-desafios-da-luta-pela-igualdade/>>. Acesso em: 01, agosto de 2023.

HEGEMONIA PEDAGÓGICA E A EVOLUÇÃO INTEGRAL NO TEA⁸: ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

Monalisa Fernandes de Castro⁹

Prof.^a Dra. Mara Cleusa Peixoto Assis¹⁰

RESUMO

Nos últimos anos, tem havido um crescente reconhecimento da necessidade de uma abordagem holística para o desenvolvimento e bem-estar de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta pesquisa tem por objetivo investigar como se dá a articulação entre setores da Educação, saúde e assistência social com alunos TEA da rede pública Municipal de São Paulo. Essa abordagem reconhece que a evolução integral dos indivíduos com TEA requer a colaboração entre vários setores, incluindo educação, saúde e assistência social. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, entrevistando profissionais da área de educação, saúde e assistência social, afim de compreender como tem se dado o trabalho intersectorial. Foram encontradas as principais dificuldades e ideias de melhoria trazidas por estes profissionais.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista - TEA. Articulação Intersetorial. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A hegemonia pedagógica e a evolução integral no Transtorno do Espectro Autista (TEA) são temas de extrema relevância no campo da Educação Inclusiva. Ao longo dos anos, a concepção e o tratamento das pessoas com deficiência têm passado por transformações significativas, impulsionadas por movimentos sociais e avanços teóricos. Antes de discutir essas questões, é fundamental fazer um marco histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva, compreendendo as denominações atribuídas a essas modalidades educacionais.

A Educação Especial, surgida no final do século XIX, tinha como objetivo prover cuidados e instrução às pessoas com deficiência, mas de forma segregada do ensino regular. Nesse contexto, segundo Fonseca, (2018), predominava uma perspectiva assistencialista e

⁸ Pesquisa desenvolvida junto ao Curso de Especialização em Educação Especial com Ênfase no Transtorno do Espectro Autista, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista.

⁹ Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

¹⁰ Orientador(a) da Pesquisa e docente do Curso de Especialização em Educação Especial com Ênfase no Transtorno do Espectro Autista, da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

médica, que considerava a deficiência como uma condição irreversível e estigmatizante. Já a Educação Inclusiva surge como uma abordagem mais recente, fruto de lutas e conquistas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Ela propõe a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, no ensino regular (BUENO, 2017).

A expansão da educação inclusiva se deu por meio de uma mudança paradigmática, que reconhece a diversidade como um valor e busca promover o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência (GARCIA, 2015). Esse marco histórico impulsionou o envolvimento de atores multiprofissionais na responsabilidade de propiciar uma vida melhor para as pessoas com deficiência.

No que diz respeito ao número de atendimentos, é possível observar um aumento significativo ao longo dos anos. Anteriormente, um número reduzido de pessoas com deficiência era atendido pela Educação Especial, que priorizava a segregação em escolas especializadas ou classes especiais dentro das escolas regulares (CARVALHO, 2014). Atualmente, com a adoção da Educação Inclusiva, busca-se atender a todos os estudantes no ensino regular, por meio de adaptações curriculares, suportes pedagógicos e recursos de acessibilidade (SASSAKI, 2012).

É importante ressaltar que o gênero e o tipo de acometimento também são aspectos a serem considerados na expansão da educação inclusiva. A inclusão deve atender a todas as pessoas com deficiência, independentemente de seu gênero, e promover o acesso aos direitos educacionais de forma equitativa. Além disso, é necessário considerar os diferentes tipos de atendimento, que podem ocorrer em escolas comuns, escolas especiais, domicílio, entre outras modalidades, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante (GOMES, 2018).

No que se refere aos profissionais que atendem as pessoas com deficiência, a formação dos professores é um fator-chave para o sucesso da inclusão. É fundamental que os educadores tenham conhecimentos específicos sobre o TEA e outras deficiências, bem como estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades desses estudantes (SILVA, 2016).

A capacitação contínua dos profissionais e a articulação interprofissional são essenciais para garantir uma educação inclusiva de qualidade. A criação do Grupo de Trabalho Intersetorial (GTI) é uma estratégia centrada na cogestão, planejamento coletivo e implementação de ações para atender às necessidades e demandas locais. Assim este modelo integra a assistência social, saúde e educação.

Ao abordar a hegemonia pedagógica e a evolução integral no Transtorno do Espectro Autista, é fundamental compreender o marco histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Essas denominações representam diferentes abordagens para a educação de pessoas com deficiência, sendo a Educação Inclusiva um avanço que busca garantir o acesso e a participação de todos os estudantes no ensino regular.

A expansão dessa modalidade educacional é evidente no aumento do número de atendimentos, na diversidade de gênero e acometimento, nos diferentes tipos de atendimento e na formação dos profissionais envolvidos. A compreensão desses aspectos é essencial para promover uma educação inclusiva e de qualidade para pessoas com TEA e outras deficiências.

1.1 OBJETIVO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como se dá a articulação entre setores da Educação, saúde e assistência social a fim de aprimorar o atendimento Educacional especializado aos estudantes da rede pública Municipal de São Paulo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A hegemonia pedagógica e a evolução integral no Transtorno do Espectro Autista (TEA) são temas de grande relevância para a compreensão e o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. No contexto da educação especial, a hegemonia pedagógica refere-se ao domínio de um determinado modelo de ensino, que pode limitar a diversidade de abordagens e dificultar a adaptação às necessidades individuais dos estudantes com TEA.

Segundo Silva (2017), a hegemonia pedagógica pode resultar em exclusão e reprodução de estereótipos, o que evidencia a importância de se buscar uma abordagem mais integrada e inclusiva. A evolução integral no TEA refere-se ao desenvolvimento global da pessoa com autismo, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. A abordagem integral reconhece a individualidade de cada pessoa com TEA e busca promover um processo de aprendizagem que leve em conta suas características específicas.

Nesse sentido, Mello (2019) destaca a importância de uma abordagem educacional que vá além das habilidades acadêmicas, buscando a promoção do bem-estar e a autonomia dos indivíduos com TEA. A articulação intersetorial é fundamental para a efetivação da hegemonia pedagógica e a evolução integral no TEA. A cooperação entre diferentes setores, como a educação, a saúde e a assistência social, é essencial para garantir o acesso a recursos e serviços adequados às necessidades das pessoas com autismo.

Santos (2020) ressalta que a articulação intersetorial possibilita a troca de conhecimentos e experiências, o fortalecimento de práticas inclusivas e a construção de uma rede de apoio ampla e eficiente. Em conclusão, a hegemonia pedagógica e a evolução integral no Transtorno do Espectro Autista demandam uma abordagem que rompa com estereótipos e promova uma educação inclusiva e integrada.

Autores como Silva (2017), Mello (2019) e Santos (2020) destacam a importância de se buscar práticas educacionais que considerem as necessidades individuais dos estudantes com TEA, promovendo sua evolução global e garantindo uma articulação intersetorial efetiva para o acesso aos recursos e serviços necessários. Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 revelam um crescimento significativo nas matrículas de alunos com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular.

De acordo com o Portal de Educação Inclusiva do MEC (2022), o índice de matriculados aumentou de 46,8% do total de alunos com deficiência em 2007 para 54% no ano passado. Dessa forma temos matriculados em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, quando em 2007 eram apenas 325.670, isso indica um avanço aparente na promoção da inclusão educacional. No entanto, apesar desse progresso, ainda enfrentamos desafios consideráveis na implementação de novas práticas político-pedagógicas.

A existência de bolsões de miséria e as dificuldades de acesso aos bens culturais e humanos são obstáculos que persistem. Garantir ambientes inclusivos e acolhedores dentro das escolas vai além dos limites da instituição em si, pois depende, em grande medida, de ações intersetoriais que possam garantir os direitos sociais previstos em lei, o que muitas vezes é inexistentes nas escolas brasileiras (Oliveira; Drago, 2012, p. 349).

A evolução integral no Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer uma abordagem interdisciplinar que transcenda a esfera exclusiva da educação. Para promover o desenvolvimento pleno desses indivíduos, é necessário estabelecer parcerias entre diferentes setores e atores sociais, tais como saúde, assistência social e educação. Essa articulação intersetorial se torna fundamental para oferecer um suporte abrangente e adequado aos alunos com TEA, considerando suas necessidades específicas em diversos aspectos de suas vidas (OLIVEIRA; DRAGO, 2012).

No entanto, a concretização de práticas intersetoriais efetivas enfrenta desafios consideráveis. A falta de recursos, a falta de capacitação adequada dos profissionais e a burocracia são alguns dos obstáculos enfrentados. Além disso, a ausência de uma cultura colaborativa e de diálogo entre os diferentes setores dificulta a implementação de ações integradas (OLIVEIRA; DRAGO, 2012).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a importância de políticas públicas que promovam a interação e a cooperação entre os setores envolvidos. A articulação intersetorial requer o estabelecimento de redes de trabalho colaborativas, a definição de diretrizes comuns e a criação de espaços de discussão e troca de experiências. Somente através dessas ações conjuntas

e coordenadas será possível avançar na garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para os indivíduos com TEA e outras necessidades especiais (OLIVEIRA; DRAGO, 2012).

Portanto, a hegemonia pedagógica, no contexto da evolução integral no Transtorno do Espectro Autista, depende da efetivação de práticas intersetoriais que superem as barreiras existentes e promovam a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA. É necessário fortalecer o diálogo e a cooperação entre os setores envolvidos, além de investir em capacitação profissional e na implementação de políticas públicas que garantam os direitos sociais e educacionais desses indivíduos (OLIVEIRA; DRAGO, 2012).

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa abrangeu o contexto da hegemonia pedagógica e a evolução integral no Transtorno do Espectro Autista com ênfase na articulação intersetorial. Para compreender a complexidade desse tema, foram considerados estudos e pesquisas relevantes na área da educação inclusiva e do TEA encontrados em bancos de dados científicos como Scielo e Google Acadêmico, foram lidos em média 34 artigos, publicados entre 2010 e 2023 que abordam a hegemonia pedagógica e a evolução integral no TEA, com enfoque nas práticas educacionais inclusivas e na articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo.

3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada com a participação de profissionais da área da educação como professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, que atuam em escolas que possuem alunos com TEA totalizando 24 participantes. Além disso, foi incluído profissionais de outras áreas sendo 2 assistentes sociais e 4 profissionais da área de saúde, que trabalham diretamente com indivíduos com TEA. A seleção dos participantes foi realizada considerando sua experiência e conhecimento na área, tendo como critério sua atuação com alunos com TEA e disponibilidade para participar da pesquisa. Cada participante só é denominado por P1, P2 e segundo sequência conforme os mesmos responderam a pesquisa.

3.3 Instrumentos

Para coleta de dados, foi utilizado questionário online, abordando questões relacionadas à evolução integral no TEA e articulação intersetorial. Além disso. Também foi analisado documentos e registros de práticas educacionais inclusivas, como planos de aula, relatórios de avaliação e projetos pedagógicos, assim obtendo uma compreensão mais abrangente do contexto investigado.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Os participantes foram contatados e convidados a participar da pesquisa, sendo garantido o sigilo e a confidencialidade das informações fornecidas. Após o consentimento informado, o questionário foi enviado. As respostas ao questionário foram coletadas de forma individual, por meio de plataformas online, garantindo a comodidade dos participantes.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

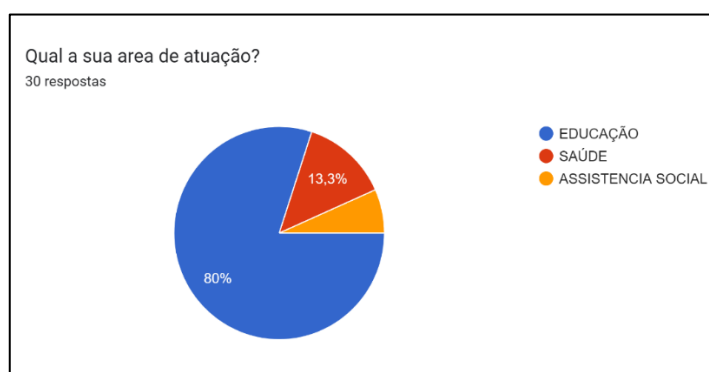
A análise dos dados tem como base qualitativa, buscando identificar padrões, categorias e temas recorrentes nas respostas dos participantes. Estes dados foram organizados utilizando o programa Excel, para melhor compreender tudo o que foi dito pelos profissionais, possibilitando assim correlacionar com o material bibliográfico encontrado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Caracterização dos entrevistados

Para compreender as colocações ditas pelos 30 entrevistados, coletamos informações de referências. Em primeiro momento foi perguntado sua área de atuação.

Gráfico 1 – Gráfico da área de atuação dos entrevistados



Fonte: Autor, 2023.

O meio percentual four de profissionais de educação, sendo 80%, já de profissionais de saúde 13,3% e para os profissionais de assistência social 6,7%. Desta maneira foi possível reunir diferentes pontos de vista sobre o tema. Sobre a função que cada um realiza dentro da área de atuação, foi obtido diferentes respostas, porém os que mais estavam presentes foram os profissionais atuantes como PAEE (professor de atendimento educacional especializado), assistentes sociais e coordenadores pedagógicos.

Diante do nosso problema, realizamos um levantamento de dados de alguns equipamentos que responsáveis pelo atendimento dos estudantes com TEA. Salientamos que destes poucos são os que atendem pessoas com deficiência e que nenhum deles de forma única pessoas com Transtorno do espectro autista. Abaixo segue uma planilha com a descrição e informações destes atendimentos:

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é uma Unidade pública que organiza serviços de assistência social voltados a famílias ou pessoas vivendo situações de violência, violação de direitos ou risco à vida. Tendo como público alvo famílias e indivíduos moradores da cidade de São Paulo que precisem de apoio da assistência social devido a situações de violação de direitos, como: Violência (física, psicológica, sexual etc.); Abandono familiar; Trabalho infantil; Negligência; Situação de rua (quando não houver Centro Pop na região).

O CREAS também acompanha pessoas em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, e deve ser solicitado quando uma família ou pessoa estiver vivendo uma situação de violação de direitos e precisar de apoio da assistência social.

O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é um Serviço público responsável pela oferta de serviços, programas, benefícios e projetos sociais. As famílias podem solicitar inclusão em serviços da rede da assistência social como: Centro da Criança e do Adolescente (CCA); Centro para a Juventude (CJ); Núcleo de Convivência do Idoso (NCI); Centro de Convivência Inter geracional (CCInter); Serviço de Assistência Social à Família e Proteção Social Básica no Domicílio (SASF).

Tem como público alvo Famílias em situação de pobreza, ausência de renda, falta de acesso aos serviços públicos e com fragilização dos vínculos familiares e comunitários. Oferta serviços voltados a crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas com deficiência. O principal serviço do CRAS é o trabalho social com famílias para fortalecer seus vínculos, promover o acesso a direitos e à melhoria de sua qualidade de vida. O mesmo deve ser solicitado quando uma família ou pessoa estiver vivendo uma situação de violação de direitos e precisar de apoio da assistência social.

O Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) é um serviço de caráter aberto e comunitário voltados aos atendimentos na área de Saúde Mental de pessoas com sofrimento psíquico ou transtorno mental, dentro da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo. Atende todos os públicos, cada unidade do CAPS tem sua especialização, sendo elas: Infante juvenis, Adultos de Álcool e Drogas (AD). Deve ser procurado quando precisar de atendimento na área de Saúde Mental, precisando de tratamento com Psicólogo ou Psiquiatra.

O Núcleo para Apoio à Inclusão Social para Pessoas com Deficiência (NAISPD) é um serviço que promove, por meio de atividades de convivência, oficinas e atendimento social, a inclusão social da pessoa com deficiência que está em situação de violência e violação de direitos. Tem como público alvo pessoas com deficiência que estão em situação de violência e violação de direitos.

O CREAS e o CRAS podem fornecer suporte para indivíduos com TEA e suas famílias, como auxílio financeiro, encaminhamento para serviços de saúde e educação, entre outros. Os CAPS são uma importante ferramenta de apoio para a população, pois oferecem tratamento especializado para pessoas com TEA. O NAISPD oferece serviços de orientação, suporte, encaminhamento e capacitação para pessoas com deficiência e suas famílias. Esse sistema de apoio pode ser uma importante ferramenta para indivíduos com TEA e suas famílias, pois oferece suporte para inclusão social e acesso a serviços de saúde e educação.

Em resumo, os profissionais das áreas de educação, saúde e assistência social trabalham em conjunto para fornecer um suporte completo e eficaz para indivíduos com TEA e suas famílias. Os sistemas de apoio à população, como CREAS, CRAS, CAPS e NAISPD, também desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão social e no fornecimento de serviços de saúde e educação para pessoas com TEA.

4.2 Importância do trabalho intersetorial (educação, saúde, assistência social) para evolução integral da pessoa com TEA

Nos últimos anos, tem havido um crescente reconhecimento da necessidade de uma abordagem holística para o desenvolvimento e bem-estar de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (BUENO, 2017). Essa abordagem reconhece que a evolução integral dos indivíduos com TEA requer a colaboração entre vários setores, incluindo educação, saúde e assistência social. Ao trabalharem juntos, esses setores podem fornecer suporte abrangente e oportunidades para indivíduos com TEA atingirem todo o seu potencial.

“Setores que se complementam para intervenções que ajudam a eliminação das barreiras para plena participação nos processos de

ensino aprendizagem, as articulações devem oferecer condições adequadas que minimizem as dificuldades”. (P8)

A educação desempenha um papel crucial na evolução integral de indivíduos com TEA. Um dos principais aspectos da educação para indivíduos com TEA é a implementação de intervenções educacionais adaptadas às suas necessidades específicas. Essas intervenções podem incluir métodos de ensino especializados, planos de aprendizagem individualizados e o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas.

“Dentro de uma perspectiva de desenvolvimento global de um estudante com TEA, o trabalho intersetorial é fundamental uma vez que, o sujeito não é somente pedagógico (aprendente), mas é também um ser biológico”. (P11)

As abordagens de educação inclusiva também desempenham um papel significativo na promoção da integração social e no desenvolvimento de habilidades de indivíduos com TEA. Ao oferecer oportunidades de interação com colegas neurotípicos, a educação inclusiva promove a socialização e o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação (BUENO, 2017).

“A parceria da escola com os profissionais da saúde é de grande valia para o progresso do estudante com TEA, em seu desenvolvimento e aprendizagem”. (P6)

As intervenções de saúde são outro aspecto crucial da evolução integral de indivíduos com TEA. O acesso a serviços de saúde especializados é vital para o diagnóstico, tratamento e manejo dos sintomas do TEA. Profissionais médicos, como pediatras, neurologistas e psiquiatras, desempenham um papel crucial na avaliação e diagnóstico do TEA.

Além disso, uma abordagem multidisciplinar envolvendo terapeutas, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e terapeutas comportamentais, é necessária para abordar os vários desafios enfrentados por indivíduos com TEA. Esses profissionais trabalham juntos para desenvolver planos de intervenção personalizados que visam áreas específicas de necessidade, como comunicação, integração sensorial e gerenciamento de comportamento.

“É fundamental, quando acontece a parceria entre todos os setores, o trabalho é melhor desenvolvido e alcançamos melhores resultados.” (P19).

Promover o bem-estar físico e mental de indivíduos com TEA é essencial. Isso pode ser alcançado por meio de intervenções direcionadas, como fisioterapia e suporte à saúde mental, que visam melhorar as habilidades motoras, a regulação emocional e a qualidade de vida geral. A colaboração entre profissionais de saúde, terapeutas e cuidadores é crucial para garantir que os indivíduos com TEA recebam cuidados abrangentes e coordenados.

“Trabalho em rede é fundamental quando se visa o desenvolvimento integral do estudante com TEA.” (P9)

A assistência social desempenha um papel fundamental na evolução integral dos indivíduos com TEA. Os serviços de apoio social são essenciais para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos com TEA e suas famílias. Esses serviços podem incluir aconselhamento, grupos de apoio e cuidados temporários, que fornecem apoio emocional e assistência prática aos indivíduos e suas famílias.

A colaboração intersetorial desempenha um papel crucial no desenvolvimento holístico de indivíduos com TEA. Ele aprimora a intervenção e o diagnóstico precoces por meio do compartilhamento de conhecimentos entre profissionais de saúde, educadores e pesquisadores, tendo como respaldo programas de inclusão como um dos entrevistados citou.

“Pressupõe - se a importância do trabalho em rede”. Tripé: Educação Saúde e Assistência social, trabalhar na perspectiva de melhor atendê-lo, quanto a Benefícios que é direito de todos e dever de Estado, segundo o Art. 196 da CF. 1988.

Com base nos direitos fundamentais podemos citar também o art.4 da Lei 13.146/2015. Estatuto da Pessoa com deficiência que promove condições de igualdade, liberdades fundamentais e inclusão social e a cidadania de todas as pessoas com deficiência.”. (23)

A colaboração promove educação inclusiva e oportunidades de emprego, criando ambientes de apoio e programas especializados. Também melhora o acesso aos serviços de saúde e de apoio, garantindo atendimento integral e coordenado para indivíduos com TEA.

4.3 Maiores dificuldades encontradas em relação ao trabalho articulado intersetorial

A fim de garantir que os alunos com TEA recebam os recursos e apoio necessários, é crucial que diferentes setores, como educação, saúde e serviços sociais, colaborem de forma eficaz. para atender às necessidades e maximizar o impacto e a eficácia das intervenções. Porem

há muitas dificuldades encontradas para que o mesmo funcione de maneira completa (BUENO, 2017).

Dos entrevistados, uma maioria massiva, respondeu sobre as dificuldades tendo como principal motivo a falta de comunicação entre os setores e a real intenção em trabalhar em conjunto, obtive respostas como “*A aceitação dos colegas*”, “*Barreiras atitudinais*”, “*A disponibilização de tempo de encontros para articulação*” e “*O contato com as áreas*”.

Outras respostas falam sobre a falta de articulação, comunicação e a sobrecarga que a profissão em si tem, como mostra as falas abaixo:

“Realmente não existe comunicação com os profissionais envolvidos”.
(P2)

“Falta de articulação, falta de vaga para o atendimento e profissionais capacitados para o serviço”. (P10)

“Uma articulação mais consolidada e contínua, ou seja, não deveria haver quebra de serviços, isso geralmente prejudica o desenvolvimento do estudante”. (P11)

Profissionais da educação, cuidados de saúde e assistência social muitas vezes têm cargas de trabalho pesadas e horários apertados, o que dificulta a participação em uma comunicação regular e significativa. Isso pode resultar em atrasos na troca de informações importantes e na coordenação de esforços.

“Os profissionais da saúde e educação estão tão sobrecarregados que fica difícil realizar esse trabalho”. (P12)

Outro desafio de comunicação é a falta de alinhamento de metas e prioridades entre os setores. Se os setores não se comunicarem e colaborarem de maneira eficaz, podem surgir diferenças nas prioridades e objetivos. Isso pode levar a um suporte fragmentado e serviços inconsistentes para pessoas com TEA, afetando negativamente a qualidade e a eficácia do suporte fornecido.

“A falta de uma Rede de Proteção efetiva que possa atuar tendo como princípio uma gestão de acompanhamento que foque na integralidade da pessoa com TEA e a todos com quem vive.” (P20)

“Há muita morosidade para o diagnóstico, para o acompanhamento e para a garantia dos direitos das crianças com TEA. Além disso, há

problemas de comunicação entre os profissionais e, algumas vezes, tentativas equivocadas de interferência no processo educativo, como, por exemplo, indicação de Auxiliar Terapêutico na escola.” (P28)

Essas dificuldades de comunicação no trabalho intersetorial articulado podem ter um impacto significativo no suporte e serviços oferecidos às pessoas com TEA. Um possível efeito é o atraso nas intervenções. Quando há dificuldades na comunicação e coordenação de esforços, pode levar mais tempo para as pessoas com TEA receberem o suporte necessário, o que pode impactar negativamente seu desenvolvimento e bem-estar.

“A maior dificuldade é receber um feedback sobre o atendimento que vem sendo prestado à criança, pois muitas vezes ficamos sem saber se ela já está sendo atendida por outros setores que compõe a rede de proteção. Precisaria haver uma melhoria na comunicação a fim de apoiar o desenvolvimento da criança. A comunicação da saúde e assistência social poderia ocorrer da mesma maneira que ocorre quando enviamos o relatório pedagógico das crianças para os professores que as receberão no Ensino Fundamental.” (P22)

Outro ponto abordado foi a falta de políticas públicas e investimento.

“Muitos estudantes não fazem nenhum tipo de acompanhamento. Não tive nenhum contato com o setor da saúde, dos estudantes que fazem acompanhamento.” (P19)

“Falta de políticas públicas.” (P1).

Além disso, a formação e o treinamento adequados dos profissionais de cada setor podem ajudar a melhorar a comunicação no trabalho intersetorial. Isso pode incluir a sensibilização para as necessidades e desafios específicos das pessoas com TEA e o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficazes para colaborar de forma mais produtiva, tendo como respaldo políticas públicas.

4.4 Possíveis facilitadores para a articulação intersetorial em benefício dos estudantes com TEA

Como dito anteriormente, um dos principais problemas é a comunicação entre setores, então uma comunicação aprimorada entre os diferentes setores é essencial para o sucesso do trabalho intersetorial articulado para TEA. Quando há uma troca eficaz de informações e conhecimentos entre profissionais de saúde, educação e serviços sociais, é possível criar um ambiente colaborativo e coordenado para oferecer suporte às pessoas com TEA, a parceria entre os setores foi muito comentada pelos entrevistados.

“O trabalho em parceria entre os dois setores, com a troca de informações e estratégias diversas, o trabalho do professor em parceria com equipe multidisciplinar, proporciona autonomia, aprendizado e desenvolvimento dos estudantes com TEA. Para propor a ação, é necessário antes, conhecer o estudante com TEA em seus diversos aspectos, respeitando os ritmos e estilos variados de aprendizado, de forma a não privá-los do mesmo conhecimento que é ofertado aos demais estudantes”. (P6)

“Trabalharemos em articulação entre os setores, em um só objetivo, fazer diferente, usar as tecnologias da informação e comunicação para facilitar a interação social ente a rede parceria, pensando no público alvo: estudante com TEA: trabalhar com o que temos, usar nossa criatividade de persuasão. Ou seja, fazer da melhor forma possível, no que podemos contribuir para autonomia dos estudantes”. (P23).

Algumas principais ideias que podem contribuir com estes problemas, falados pelos entrevistados são:

- Um sistema que seja interligado ao atendimento desses estudantes;
- Que houvesse reuniões pré agendadas desde o início do ano letivo;
- Que a unidade receba mensalmente, bimestralmente ou semestralmente relatórios do acompanhamento e medicação que está em uso, a frequência dos atendimentos etc.;
- Contato por telefone, para compartilhar ideias de atividades e avanços alcançados;
- Fluxo de reuniões mensais com os envolvidos. Para embasamento das equipes. Projeto Terapêutico coletivo;
- Uma fala única com os serviços da rede visando sempre o melhor atendimento para os acompanhados;

Desenvolver uma rede psicossocial sólida e promover maior sensibilidade em relação aos indivíduos com TEA é outro facilitador importante no trabalho intersetorial articulado. Uma rede psicossocial abrangente envolve a colaboração entre profissionais de saúde mental, assistentes sociais, organizações de pais e familiares, além de grupos de apoio. Essa rede pode fornecer suporte emocional, informações e recursos para os indivíduos com TEA e suas famílias.

A existência de políticas públicas voltadas para o TEA e um maior investimento no atendimento das necessidades dos indivíduos com TEA são fundamentais para facilitar o trabalho intersetorial articulado (GOMES, 2018). Políticas públicas bem elaboradas podem estabelecer diretrizes claras para a colaboração entre os setores e garantir a alocação adequada de recursos.

“Política Pública que invista na construção de equipes multiprofissionais com moral em TEA e que estejam jurisdicionados ao território de maneira efetiva, e que tenham como escopo um trabalho integrado e articulado com a educação”. (P20)

“Acredito que se houvesse um projeto ou combinado, em que esses especialistas pudessem ir até a unidade escolar realizar uma articulação”. (P18)

Além disso, um maior investimento financeiro no sistema de apoio ao TEA pode garantir que os serviços necessários estejam disponíveis e acessíveis a todos. Isso cria um ambiente propício para a colaboração intersetorial e permite uma abordagem mais holística e eficaz no suporte a indivíduos com TEA.

“Investimento significativo de recursos públicos para as políticas de atendimento e acompanhamento da pessoa autista.” (P27).

“Seria necessário aumentar os recursos para a contratação e manutenção do quadro de profissionais para o atendimento da demanda nos três setores e para a compra de insumos e equipamentos necessários para a realização de testes e exames diagnósticos. Infelizmente, o sistema público se beneficia com a demora no processo de investigação, pois uma vez que o laudo médico é emitido, o indivíduo passa a ter direitos que esse mesmo sistema não consegue garantir.” (P28).

Investir na formação e qualificação de profissionais que atuam na área de TEA é outro facilitador-chave no trabalho intersetorial articulado. Profissionais bem treinados possuem conhecimentos específicos sobre TEA, suas características e as melhores práticas de intervenção. Isso lhes permite fornecer um suporte mais eficaz e abrangente aos indivíduos com TEA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TEA é um transtorno neurodesenvolvimental complexo que afeta a interação social, a comunicação e o comportamento de um indivíduo. Para fornecer suporte e serviços eficazes para pessoas com TEA, a colaboração entre diferentes setores é essencial. No entanto, a natureza intersetorial desses setores pode introduzir várias dificuldades.

Nesta pesquisa buscamos investigar como tem sido essa articulação entre os setores de educação, saúde e assistência social. O Trabalho Intersetorial Articulado para o Transtorno do Espectro do Autismo. Mediante a pesquisa encontramos pontos de grande dificuldade, como a comunicação e a falta de políticas públicas.

O Trabalho Intersetorial Articulado para TEA pode ser facilitado por meio de uma comunicação aprimorada entre os setores, o desenvolvimento de uma rede psicossocial robusta, maior sensibilidade em relação aos indivíduos com TEA, políticas públicas adequadas e investimento na formação e qualificação de profissionais. Esses facilitadores são essenciais para fornecer um suporte eficaz e abrangente às pessoas com TEA, promovendo uma abordagem colaborativa e coordenada que visa melhorar sua qualidade de vida e inclusão na sociedade.

Em conclusão, a comunicação no trabalho intersetorial articulado para o TEA pode enfrentar várias dificuldades, como a limitação de tempo e recursos, falta de padronização na terminologia e nas práticas, e desalinhamento de metas e prioridades. Essas dificuldades podem afetar negativamente a qualidade e a eficácia do suporte e serviços oferecidos às pessoas com TEA.

No entanto, através do desenvolvimento de estratégias aprimoradas de comunicação e do treinamento adequado dos profissionais, é possível superar esses desafios e fornecer um suporte coordenado e abrangente para as pessoas com TEA em diferentes setores

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUENO, J. G. S. Educação inclusiva e suas contribuições para a formação docente. **Revista de Educação**, v. 22, n. 1, p. 37-50, 2017.

CARVALHO, R. B. Política de Educação Inclusiva: Conceito e História. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 33-50, 2014.

FONSECA, V. **Educação Especial: Programa e sistema educativo**. Porto Editora, 2018.

GARCIA, R. L. A expansão da educação inclusiva no Brasil: desafios e avanços. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 71-88, 2015.

GOMES, A. P. Políticas de Educação Inclusiva no Brasil: da expansão à consolidação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, p. 31-50, 2018.

MANTOAN, M. T. É.; BAPTISTA, M. I. S. D. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. espec. 2, p. 763-777, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11911/7794>>. Acesso em: 15/Abril/2022.

MEC. Ministério da educação. **Política de educação inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/alunos-com-deficiencia#:~:text=O%20%C3%ADndice%20de%20matriculados%20passou,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em: 27 de jul de 2023

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio**, v. 20, p. 347-372, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, p. 511-524, 2007.

OLIVEIRA, A. M. L. A.; SIGOLO, S. R. R. L. **Sala de recursos e educação inclusiva: interconexões entre contextos**. In: DALL'AQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. (Org.) Educação

Inclusiva em perspectiva: reflexões para formação de professores. Curitiba: Ed. CRV, 2009. p. 41-59.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2013. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 14 out. 2013.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 51.778, de 14 de setembro de 2010**. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2010. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 15 set. 2010. P. 1.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 15, n. 86, p. 5-11, 2012.

SILVA, E. T. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 251-266, 2016.

A INFLUÊNCIA DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO MORAL DA CRIANÇA

Eliana Souza Ferreira

Resumo

Salientamos neste artigo a influência e a formação do educador no raciocínio moral da criança; como ela pode estimulá-la a vivenciar o respeito mútuo, criando um ambiente sócio moral e afetivo, baseados na cooperação e no diálogo. Enfatizamos ainda que a sala de aula é uma fonte de dilemas sociais que podem ser trabalhados a fim de proporcionar o progresso das crianças em relação à conduta moral sustentada na justiça, igualdade e reciprocidade.

Palavras-chave: criança; aprendizagem; formação moral.

1- Introdução

A tarefa da escola na formação geral dos alunos em diferentes épocas sempre apresentou objetivos variados, pois há momentos em que o aluno deveria ter conhecimentos morais, cívicos e econômicos, consciência patriótica e humanística, e por fim com a nova LDB 9394/96 houve a preocupação com a dimensão moral da educação com o meio social na vida dos indivíduos em que a escola assume o compromisso de educar dentro dos princípios democráticos.

A escola é vista com parte da sociedade, em que ao mesmo tempo mantém e transforma a estrutura social.

Dessa forma a prática educativa profissional, consiste em uma ético-político de conscientização sobre o pleno desenvolvimento humano. Como afirma Rios, em sua obra *Ética e Competência* (1999:48). “É nessa medida que se pode compreender a ética como mediação, presente na definição e na organização do saber vinculado na educação e na sociedade”.

A atuação dos professores é resultado de uma escolha, de um compromisso em prol de se transmitir valores legítimos. Portanto o propósito da educação escolar é construir uma pessoa que tenha respeito pelos outros para que construam a si mesmas de maneira gradual até formarem personalidades com autoconfiança.

Ao professor pertence a capacidade de consideram o ponto de vista dos alunos e encorajá-los a ter um sentimento de muita afeição, em sentimentos de

consciência, de responsabilidade e cooperação. Para tanto o ambiente sócio moral da sala de aula, envolverá o interesse da criança, inspirará a experimentação ativa com todas as tentativas e erros necessários, pois os conflitos são inevitáveis.

Como mencionam as autoras Vries e Zam (1998:31) “ O ambiente sócio moral é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola”: o desenvolvimento social, moral e emocional das crianças deve levar em consideração que ideias das crianças sejam valorizadas em situações de conflito por meio de interações entre as próprias crianças com o objetivo de superá-los.

É dessa forma que ao refletirmos juntos sobre os conflitos da sala de aula, os alunos podem ser levados a perceber a necessidade de haver regras e terão a chance de compreendê-las e obedecê-las para que exercitem a autonomia.

Portanto os alunos podem ser envolvidos na elaboração de regras, em muitas outras decisões sobre atividades e procedimentos em sala de aula.

De acordo com as autoras de Vries e Zam (1998), oferecer aos alunos oportunidades para fazer escolhas é importante para o seu desenvolvimento intelectual e moral das crianças, podendo-se até salientar os valores de justiça e igualdade.

Nos planos de aula podem ser incluídas atividades voltadas para a promoção do desenvolvimento sócio-moral em que o interesse focalizado em, por exemplo, “como resolver dilemas sociais e morais” pode se tornar um aspecto relevante na resolução de conflitos.

Desse modo dos dilemas sociais e morais são situações na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes são identificados e não existe uma solução claramente correta ou incorreta.

A vida cotidiana, na sala de aula, é uma fonte de dilemas e conduções de discussões sócio morais, e isto pode contribuir para que o progresso das crianças em relação á adoção de raciocínio moral seja incentivado.

Por outro lado, as discussões sócio morais se sustentam na justiça, igualdade e reciprocidade na sala de aula. Segundo PCN (1997) a atuação do professor no processo de Educação de valores pressupõe uma série de atitudes quanto ao saber e poder, como um recurso voltado para o bem da comunidade com que se trabalha, fazendo bem o que lhe compete. Além disso, as discussões sócio morais deverão evidenciar virtudes como coragem, curiosidade, capacidade de decidir e colocar limites. Ter a preocupação de trabalhar com valores que irão incentivar a formação do cidadão.

A moral na vivência social, reforça os laços entre pensar, falar e agir em que se incentivar a reflexão de forma contínua em toda prática cotidiana do trabalho escolar, se estará mais próximo do ideal de construção e afirmação da cidadania.

Nesta perspectiva aprender a convivência democrática supõe a aprendizagem de uma atuação autônoma e crítica de valores relacionados ao princípio de dignidade humana.

2- EDUCAÇÃO E VALORES MORAIS.

A educação de valores deve ser conduzida num contexto cooperativo e comunitário. Desse modo, o objetivo é aceitar a trabalhar o desejo da criança em participar, cooperar e investigar para internalizar as regras e práticas com reflexão, consideração e ponderação.

Nas escolas a educação de valores deve ser oposta a maneira doutrinária em que os professores incentivam a cooperação através da competição ao estabelecerem regras que podem revelar uma grande diversidade de valores.

A autora Menin (2002) menciona que a educação moral se faz pela ação orientada por princípios fundamentais, como: a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas.

Entretando, na educação moral, as dúvidas podem ser discutidas e não há lugar para incertezas. Os valores são apreendidos da mesma forma que a cultura: cotidianamente pela experiência de vida e temos que dar a devida atenção a sua reflexão sobre os valores e educação em diversas áreas de cultura.

A ética em nossa sociedade constata que os valores morais construídos devem levar em consideração, a educação, a educação para a sensibilidade, e possibilitar aos alunos o acesso “experiência” desses valores morais.

Dessa forma deve ser estabelecido um vínculo entre educação e ação moral na formação do indivíduo para que possa ter uma personalidade equilibrada, e deliberar sobre suas ações e por elas responder.

Os professores podem possibilitar às crianças o desenvolvimento de experiência orientada para a capacidade de serem felizes, mas sempre preservando a autoridade e não o autoritarismo, com um clima menos rígido.

Assim, o vínculo entre ética e educação requer ações objetivas capazes de repercutir no processo formativo dos alunos, tanto no âmbito social como no psicológico. No trabalho educativo, o professor deve respeitar e dar liberdade ao aluno

que possa desenvolver o seu conhecimento e a capacidade “de aprender a aprender” de acordo com o seu modo de vida.

Portanto, o trabalho educativo precisa estar organizado de tal maneira que a apropriação dos conhecimentos pela criança sirva para uma participação na prática social.

3- AMBIENTES CONTEXTUALIZADOS E SIGNIFICATIVOS.

A maioria dos educadores preocupa-se apenas em cumprir seu currículo de acordo com as abordagens instrucionais, no entanto deixar de lado o desenvolvimento cognitivo da criança nos aspectos sociais, éticos, afetivos, emocionais e políticos.

É assim que, segundo a autora Schunzen (2002). ambientes educacionais devem proporcionar a valorização do ser humano, em que as abordagens metodológicas possam contribuir para uma nova forma de ensinar e aprender na escola.

A aprendizagem dos valores morais precisa fazer parte da experiência de vida da criança, em que toda nova experiência é construída a partir de experiências anteriores do indivíduo. Portanto a reflexão, o processo contínuo de repensar e reconstruir, auxiliam a criança na construção de seus valores, na qual ela passa a ser o sujeito de sua própria educação, interagindo e relacionando com o mundo.

A aprendizagem implica diferentes habilidades que devem ser respeitadas e valorizadas para facilitar a construção do conhecimento da criança desde o ensino se torne cooperativo para poder dar sentido maior à vida.

Logo no processo educacional, o educador precisa descobrir um outro modo de agir e de mudar, para isso deve refletir sobre sua prática para beneficiar a aprendizagem de valores morais do educando, enfocando a consciência social, existencial, ambiental em que o ser humano deve manter a sua individualidade dentro do coletivo, com cooperação e de diálogo, para obter o desenvolvimento das habilidades afetivas e valorativas.

Nos ambientes construcionistas, o compromisso ético e social é fundamental no processo ensino- aprendizagem, pois embora a criança construa seu conhecimento coletivamente no período escolar, no amanhã deverá ser capaz de construí-lo sozinha. Sendo assim, o papel do professor é conseguir um bom equilíbrio na convivência democrática da comunidade, em que suas práticas pedagógicas respeitem os princípios e valores, por meio da participação ativa dos alunos no processo educativo,

desenvolvendo a autoestima para construção de personalidades morais autônomas. A criança deve compreender os diversos fatores que interagem no cotidiano escolar, para não perder sua autonomia ao manifestar o respeito mútuo, a solidariedade e a cooperação.

Portanto, num ambiente contextualizado significativo, os valores morais são construídos nas relações interpessoais estabelecidas entre a criança e a fonte dos valores.

4- A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR.

Uma nova forma de educar requer a definição da profissão em que o profissional deverá ter autonomia para tomar decisões sobre os problemas na prática, sejam eles de âmbito pedagógico científico ou cultural. Sendo assim, é necessário que o educador adquira um compromisso político com valores éticos.

Uma das finalidades essenciais da formação de educadores é desenvolver as qualidades de ordem intelectual, afetiva e ética para cultivar nos alunos as mesmas competências de qualidade.

A formação servirá de estímulo para formar o professor na mudança de posicionamentos e relações com os outros. A aquisição de conhecimento é um processo amplo e deve ocorrer de forma interativa e reflexiva.

Contudo, é fundamental considerar o educador como agente dinâmico cultural, social com capacidade de tomar decisões éticas, num consenso de organização e inovação.

Nas séries iniciais da educação básica, o educador desempenha um papel decisivo na formação de atitudes da criança em relação ao estudo e à imagem que faz de si mesma. Assim, o educador deverá recorrer às competências pedagógicas diversas e a qualidade como empatia, paciência e humildade, incentivando a criança a experimentar o valor no dia-a-dia de sua vida.

CONCLUSÃO

A influência do educador promove o desenvolvimento intelectual com valores de justiça e igualdade relacionados ao princípio da dignidade humana.

Portanto, a formação permanente do educador requer um papel ativo em que sua prática educativa, profissional, consista numa ação ético-político de conscientização sobre o pleno desenvolvimento humano.

Assim o objetivo da escola é de formar cidadãos autônomos capazes de relacionarem-se com o princípio básico de diversidade tanto no âmbito de trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

BIBLIOGRAFIA

BEE, Helen. **A Criança em desenvolvimento** 7ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DANTAS, H; OLIVEIRA, M. K, LA TAILLE. PIAGET. Vygotsky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 6.ed. São Paulo: Cortez,2001.

DE VRIES, Rheta & ZAN, Bethy. **A Ética na Educação Infantil “O ambiente Sócio-Moral na Escola**. Porto Alegre> Artmed,1993.

GARRISON< K.C; KINGSTON, A.J; BERNARD, H.W. **Psicologia de criança – Estudo Geral e Meticulose do Desenvolvimento e da Socialização** 2.ed. São Paulo: IBRASA,1974.

IMBERSON, Francisco. **Formação docente e profissional: formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: cortez,2001.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: Três Dimensões Educacionais**. São Paulo: afiliada, 2002.

LIPMAN, Mattew, **A filosofia vai à escola**. São Paulo; Summus, 1990.v.39

MAKIGUTI, Tsunessaburo. **Educação para uma vida criativa: ideias e propostas de Tsunessaburo** tradução de Eliane Carpenter 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

PAPALIA, Diane E. 7 OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da Criança- Da infância à adolescência** 1.ed. São Paulo: Makron Books, 1998.

Piaget, Jean. **O Juízo Moral na Criança** São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Gislene A. (Org). **Estudos Sobre ética, A construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: casa da Psicóloga livraria e editora a LTDA, 2002.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. Brasília: MEC/SEF<1997.v.8

ECA- **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei. 8069/90, 1990 (Atualizado até julho de 2003).

LDB – **Lei de Diretrizes e bases da Educação** (Lei 9394/96)

Programa Ética e cidadania. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 16 de agosto. 2005 às 18:00

A abordagem de Henri Wallon. Disponível em:

<<http://Geocities.yahoo.com.br/simaiapsicopedagoga/biografiawallon.btm>>. acesso em: 17 de outubro. 2005 às 10:34.

ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Izildinha Aparecida Chaves Fernandes

RESUMO

Este estudo exploratório na perspectiva qualitativa de pesquisa procurou demonstrar a viabilidade legal e prática de mediações colaborativas dentro de sala de aula entre o professor regente e um colaborador, como Pedagogo, Psicopedagogo, cuidadores etc a partir da elaboração de um painel teórico em que pese a análise bibliográfica de definições e documentos oficiais nacionais e internacionais que versam sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o estudo do conceito de Políticas Públicas e sua aplicação social para garantia legal da inclusão do PAEE em classes regulares em escolas comuns e a análise de dados provenientes da aplicação de questionários aos participantes da pesquisa de campo, composto por docentes da E.E. PÚBLICAS afim de investigar se essa prática pedagógica já acontece e como o Docente se observa nesse novo contexto.

Palavras-chave: Educação Inclusiva – Políticas Públicas – Prática Colaborativa – Voz do professor.

ABSTRACT

This exploratory study in qualitative research perspective tried to demonstrate the legal and practical feasibility of collaborative mediation within the classroom between teacher and conductor a collaborator, as Educator, educational psychologist, carers etc from the construction of a theoretical panel despite the literature review of national and international definitions and official documents that deal with the Special Education Inclusive Perspective, the study of the concept of public policy and its social application for legal guarantee of inclusion of PAEE in regular classes in public schools and the analysis of data from the use of questionnaires to field research participants, comprising

teachers of EE Pliny Negrao order to investigate whether this pedagogical practice already happens and how the Professor is observed in this new context.

Keywords: Inclusive Education - Public Policy - Collaborative Practice - Teacher Voice.

1 INTRODUÇÃO.

Nos meus 21 anos de prática no magistério, às vezes, atuando no Ensino Fundamental II, às vezes, no Ensino Médio, constatei que, somente nesta década, o PAEE tornou-se visível à sociedade no que tange seu egresso e a permanência na escolarização básica, contrariando o que já dispunha a Constituição Federal, de 1988, nos artigos 204 a 214 e a lei nº 9394/96 “Darcy Ribeiro” no que pesa a obrigatoriedade da escolarização básica em escolas comuns públicas ou privadas, sendo dever do Poder Público e da família sua oferta.

A explicação de tal procedimento materializa-se no discurso dos pais que argumentavam que as escolas especialistas, como por exemplo, Pestalozzi, ACD, APAI, entre outras, possuíam melhores condições para um trabalho pedagógico como o PAEE, portanto, eles delegavam a responsabilidade a esses institutos especializados.

Outra constatação a esse afastamento do PAEE das classes comuns das escolas públicas e privadas do país consistia no discurso dos profissionais envolvidos na Educação de que esse público não somente se tornaria um “entrave” ao processo de ensino aprendizagem da clientela sem deficiência, mas também não acrescentaria nada além da socialização ao PAEE, o que poderia acontecer em outros ambientes dos quais eles participassem.

Porém, posteriormente ao surgimento da LDB, de 96, que, em relação aos artigos que dizem respeito à Educação Especial, fundamenta-se nos princípios da Declaração de Salamanca, de 94, da qual o Brasil é signatário, houve o entendimento de que os pais dos PAEEs deveriam matricular seus filhos nas unidades de Ensino Fundamental público ou privada, obrigatoriamente, já que os Institutos Especializados em Educação Especial não forneciam a escolarização básica em consonância com os termos das leis existentes no país, o que se configura como crime.

Nessa perspectiva, o que se observou, na última década, foi um grande número de matrículas do PAEE nas escolas das Redes Estadual e, principalmente, Municipal em cumprimento aos artigos 204-215 da Constituição Federal e um descredenciamento desse Instituto pelo Poder Público, indeferindo suas atuações naquilo que for escolarização básica, ao menos que essas instituições sejam credenciadas pelo MEC para ofertar esse sistema de ensino, embora ainda mantenha sua atuação caso os pais queiram e seja necessário em contra turno ao Ensino Regular do aluno quando não for credenciada.

Nesses termos, a escola já tão multifacetada culturalmente por sua heterogeneidade, pós democratização e universalização da escolarização básica, incorporou mais uma parcela da sociedade, composta pelo PAEE, compondo outro arranjo dentro das salas de aula por todo país, os alunos com e os sem deficiência.

A partir de todas essas observações, será desvelado, ao longo desse estudo, respostas para o problema norteador da escolha da bibliografia revisitada, da coleta de dados por meio de questionários, da observação e dos resultados obtidos, que consiste em:

- Como o Docente da sala regular enxerga sua prática pedagógica dentro de uma sala de aula, constituída por alunos com e sem deficiência, viabilizando um processo sem prejuízo a nenhuma das partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem, vencendo suas dificuldades, enfrentando os desafios e acumulando experiências positivas e negativas sobre essa questão?

À luz desses questionamentos, esse trabalho justifica-se, socialmente, como um estudo de orientação aos docentes que, se não possuem como clientela um PAEE, terão em um porvir muito curto quando esse grupo de aluno migrar do Ensino Fundamental da Rede Municipal para a Rede Estadual, portanto, configurando-se como um material de atualização ao fazer pedagógico dos docentes, ofertando possibilidades teóricas e práticas para trabalho com as duas clientelas dentro de sala de aula.

1.1 Objetivo

A partir da delimitação do problema norteador deste estudo, dimensionar-se-á o seguinte objetivo:

1. conduzir discussões relevantes a uma definição pertinente à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva à luz do que os documentos oficiais nacionais e internacionais dispõem sobre o assunto, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Constituição Federal, as Políticas Públicas da Educação, a Lei Darcy Ribeiro 9394/96, o Documento da Declaração de Salamanca e de bibliografia específica.
2. Dar voz ao Docente por meio da aplicação de questionário, possibilitando a coleta de dados dos respondentes como subsídio à investigação da articulação docente no que pese sua prática pedagógica com clientelas com ou sem deficiência dentro de sala de aula.
3. Apresentar proposta de aula colaborativa entre o Professor regente de classe e um outro profissional ligado à Educação, como, Psicólogo, Psicopedagogo, Pedagogo, Cuidadores e até o próprio pai entre outros.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Do ponto de vista metodológico de categorização do objeto de estudo neste trabalho, esta pesquisa aborda de forma qualitativa as ações, as posições éticas, a formação docente, a aproximação do saber acadêmico e a participação dos pais e do Poder Público na construção da educação Especial não apenas como recurso de entrada, mas também de permanência do aluno inclusivo na escolarização básica pública.

Ao isolar e analisar esses segmentos constituintes a qualquer unidade escolar que tenha um compromisso popular com a qualidade da educação requerem-se que esses fundamentos estejam presentes não somente nas diretrizes da educação elaboradas pelos Governo Federal, Estadual ou Municipal, como também permita a descrição, análise, avaliação e execução de suas políticas na escola e que elas sejam garantidas pelas Leis da Educação, pelos Projetos Políticos Pedagógicos, Planejamento e Planos de Ensino.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende desvelar os desafios da escola inclusiva no Brasil à luz do que se entende por políticas públicas, das questões éticas nas relações da docência, da Declaração de Salamanca em que pesem os seus efeitos

na constituição da escola brasileira, das legislações vigentes e das contradições entre a teoria de suas aplicações e as suas práticas para a inclusão de um processo não só integrador, mas também de regulador de direitos sociais à Educação.

Cabe salientar que esta perspectiva subjaz às condições legais que dispõe sobre a equidade nas concepções públicas para um Ensino Regular, presente no artigo 205 da Constituição Federal. Nesse aspecto, discorrer-se-á como essas ações podem corroborar para uma inclusão mais humana e satisfatória no sentido amplo da Educação.

3. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR “E.E. PLÍNIO NEGRÃO”

3.1 Do ideário institucional

A E.E. Plínio Negrão, situada à Av. Bragança Paulista, nº 575, Jd. Vila Cruzeiro, Zona Sul de São Paulo, pertence ao sistema público de ensino da Secretaria da Educação de São Paulo/SEE em atendimento à lei de federal de Diretriz e Bases da Educação 9394/96 no que dispõe a obrigatoriedade do Ciclo Básico, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio facultativo nos estados e Municípios brasileiros.

Esta unidade de ensino público caracteriza-se pelo oferecimento de Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular, Ensino Médio e EJA, portanto, essa Instituição lida com uma clientela de adolescentes de 14 anos a adultos de 60 alunos, estruturando-se em:

[a] manhã – 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio

[b] tarde – 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental II

[c] noite – 1ª, 2ª, 3ª séries regulares do Ensino Médio e EJA / EM

Outro dado caracterizador desta unidade é a sua localização, que interfere diretamente na composição do corpo discente ao longo do ano em que pese o acesso, a permanência e a evasão. Como a escola está localizada no intermédio do trabalho e da casa, para maioria dos alunos, ela é apelidada de escola de passagem, ou seja, os alunos saem de suas casas e vão para o trabalho, na volta, param na escola, estudam e alimentam-se e regressam aos seus lares. Excetuando-se os alunos do período da tarde que é constituído pelo Ensino Fundamental II, portanto, pré-adolescentes ou adolescentes que não trabalham e dependem da família para sua ida e volta à escola.

O seu regimento segue um ideário que estabelece dois pilares estruturais no que tange a sua macroestrutura e microestrutura como norteadora das ações pedagógicas adotadas pela equipe gestora, professores e demais funcionários. A macroestrutura concerne às análises demográficas e econômicas da sua população, Político/Legal e tecnológico, que permeiam as ações de gestão para alcançar um ensino democrático e qualitativo no que se refere à construção de um cidadão pleno e crítico de seu estar no mundo no sentido freiriano. Já microestrutura refere-se à gestão de pessoas dentro da unidade escolar, querem professores, funcionários operacionais e administrativos, querem os alunos em que pese os critérios de excelência ao atendimento público, que é uma das bases estabelecidas por nossa Constituição.

3.2 Da comunidade

Socioeconomicamente, a grande maioria insere-se nas faixas E e D (segundo classificação brasileira/IBGE), excetuando os casos de alunos que possuem um dos pais que perderam o emprego e eram da classe média C, fato que traz, como consequência, o primeiro corte orçamentário da família, que é o gasto com a educação, o que os leva procurarem esta unidade escolar pelo fato de ela estar bem localizada em um bairro tradicional e de classe média alta, a Hípica de Santo Amaro, e por ter avaliação boa no IDESP, o que corroboram para o egresso dessa parcela de alunos nessa unidade.

Grosso modo a clientela é uma população carente da periferia Sul de São Paulo, provenientes do bairro do Campo Limpo e adjacências, que buscam essa escola pelos mesmos motivos que a parcela dos alunos da classe C, mencionados acima, como forma de obtenção de uma melhor qualidade de ensino, bairros estes que ficam distantes mais ou menos 20 Km da escola e que faz que os alunos gastem 50 minutos de percurso, divididos entre ônibus e trem.

Em consonância ao relacionamento entre escola e comunidade, esta unidade, como muitas outras do estado de São Paulo, resente-se do absentismo dos pais quanto ao acompanhamento do rendimento escolar dos filhos, embora muitas ações tenham sido tomadas nesse sentido para transformar, em sentido “SWOTiano”, este ponto fraco em forte e passá-lo de ameaça à oportunidade à luz dessa movediça relação.

No entanto, a comunidade torna-se distante da escola por motivos ocupacionais, ou seja, os pais trabalham e não possuem tempo necessário para

acompanhar o processo de ensino em tempo integral como gostariam conforme pesquisa realizada pela própria escola no início do ano em uma reunião de boas-vindas onde os pais preencheram um questionário sobre essa temática e possíveis soluções para tal impasse pedagógico.

O quadro docente titular é composto por professores formados em suas respectivas especialidades acadêmicas e atinge mais ou menos 70% do corpo docente em efetivo exercício há mais de 5 anos de trabalho na unidade e por contratados em regime seletivo à luz de uma possível aprovação em uma avaliação classificatória de desempenho pedagógico segundo critérios instituídos pela Secretaria da Educação de São Paulo a fim de atribuição de classes/aula.

3.3 Da infraestrutura

O Plínio Negrão é composto por dois complexos de edifícios paralelos construídos na década 50 do século XX, que locam 3 períodos, perfazendo um total de 2.000 alunos, que circulam de manhã, tarde e noite além dos alunos, que, em contra turnos, podem usufruir dos recursos do laboratório de Informática como uma espécie de Lan House.

No edifício frontal à entrada da escola, há uma biblioteca, uma sala de informática, a sala da diretoria, a secretaria, a sala de multimídia e a sala dos professores além de 6 salas de aulas no andar superior e uma no andar inferior.

No segundo prédio, ficam localizados, a sala de educação física, o centro de línguas, o refeitório, a cozinha e mais 6 salas de aulas no piso superior.

Entre os edifícios, ficam o pátio e duas quadras nas laterais dele, uma coberta e outra não, a cantina, um pequeno palco de eventos e dois banheiros grandes.

Embora a unidade escolar seja grande, ela carece de uma reforma geral visto que o prédio é muito antigo e, nos últimos anos, somente recebeu pequenas reformas paliativas de recuperação de partes essenciais para seu funcionamento, como por exemplo, pinturas, mas que não satisfazem as necessidades como um todo.

Acresce-se a isso o fato de que a inclusão já se mostra como uma ação permanente na Prefeitura de São Paulo nos ciclos I e II do Ensino Fundamental, o que se torna iminente à chegada dessa parcela de alunos no Ensino Médio da rede Estadual, portanto, observa-se que, além das reformas emergenciais que requerem esta unidade, precisa-se de adaptações para a acessibilidade dos alunos vindouros.

Para os espaços pedagógicos da unidade escolar, faltam profissionais na sala de informática, na biblioteca e inspetores para darem suporte aos professores nas dependências da unidade durante entrada, intervalo e saída e faxineiras, no entanto, a escola conta com 4 funcionários que se revezam nessas tarefas para cobrir os três períodos.

3.4 Da organização gerencial

A unidade escolar conta com uma Diretora designada, que responde por toda a instituição. Assessorando a direção existem duas Vice- Diretoras, designadas, indicadas pela Direção e aprovada pelo Conselho de Escola em reunião.

Apesar desta unidade escolar ter mais de 2000 alunos, a lei prevê que apenas poderá contar com mais de um Vice-Diretor unidades que tenham, no mínimo, 40 salas de aula, número esse não alcançado pela escola que conta com 37 salas abertas no ano de 2014. No ano corrente esse quesito foi atingido e a escola recebeu por direito uma segunda vice-diretora.

As funções de Diretor e de Vice-Diretor acumulam tarefas burocráticas e administrativas com ações disciplinares.

No que tange a pedagogia, a escola conta com duas Coordenadoras Pedagógicas, uma para cada ciclo, ambas aprovadas em prova seletiva, mas de escolha da direção, embora tenham seus projetos aprovados em reunião de Conselho de Escola.

Cabe às Coordenadoras orientar o planejamento dos projetos, acompanhar o desenrolar das disciplinas, motivar e auxiliar o corpo docente no cumprimento de seu trabalho, fornecendo apoio técnico, suporte organizacional e propiciando momentos de discussão e desenvolvimento profissional durante os ATPCs.

Também está dentro do campo da atuação da coordenação a avaliação e reavaliação do processo, conjuntamente com o corpo docente, a partir de dados colhidos em avaliações internas e externas. A comparação entre esses dois índices é sempre considerada com especial relevância.

O Corpo Docente da unidade é composto de 72 professores, aproximadamente, 70% deles efetivos, 20% contratados, mas já participantes do quadro da escola em anos anteriores e, os 10% finais, contratados novos na instituição.

Tratando-se de um grupo com um núcleo numeroso de professores que atuam juntos na unidade há alguns anos, o trabalho interdisciplinar é de mais fácil

organização, assim como o fato de tratar-se de um grupo de professores efetivos da unidade favorece o maior comprometimento com o futuro dos alunos e conseqüentemente da escola.

Os professores da unidade podem ser qualificados como bem formados e preocupados com sua atualização profissional, muitos com curso de pós graduação e mestrado em suas áreas de atuação, o que proporciona um status de qualidade à instituição e oferece um ensino de excelência aos alunos.

A secretaria conta com duas secretárias concursadas, uma delas na função de gerência, duas professoras readaptadas na função de auxiliares de secretaria e duas auxiliares de secretaria contratadas.

Toda a vida escolar dos alunos e profissional dos que trabalham na unidade é de competência da secretaria, o que é um trabalho vultuoso tratando-se de uma escola de 2000 alunos e aproximadamente 100 funcionários.

A escola ainda conta com oito inspetores de alunos, distribuídos em cinco no período da manhã, dois no da tarde e um no noturno, já que esse último tem apenas 6 salas de aula em funcionamento e utiliza um único prédio.

A cozinha funciona com 4 funcionárias que revezam-se em dois turnos de 8 horas, com uma hora de almoço, suprimindo as necessidades de refeições em todos os períodos, já que esta unidade é classificada como “escola de passagem”, por atender pessoas que vão ao trabalho ou outros cursos após as aulas, crianças trazidas pelos pais em deslocamento para o trabalho e pessoas que chegam a unidade vindas de uma jornada de trabalho durante o dia, muitos desses indivíduos dependendo da alimentação fornecida pela unidade.

O serviço de faxina é o mais precário na unidade, pois conta apenas com 4 profissionais, em dois turnos, que são responsáveis pela limpeza de 18 salas de aula dispostas em dois prédios, sala de multimídia, banheiros de alunos e de professores, pátio, duas quadras, todas as dependências administrativas, biblioteca e sala de recursos didáticos. Contando o volume de pessoas que circulam na escola diariamente, pode-se estimar a dificuldade em manter a qualidade no trabalho de limpeza da unidade.

Paralelamente ao quadro de funcionários e professores, funciona o Conselho de Escola, que tem por função ações decisórias sobre compras, licitações internas, pequenas reformas, ações disciplinares de última instância relacionadas à alunos e abertura e manutenção de turmas de treinamento desportivo.

O Conselho de Escola é formado por professores, pais de alunos, alunos maiores de idade, funcionários e presidido pela Diretora da unidade, assessorada por uma secretária que deve registrar as atas de todas as reuniões.

O Corpo Discente é representado no processo decisório da escola por meio do Grêmio Escolar, que tem historicamente a função de dar voz aos anseios dos alunos, embora não tenha sido assim nos últimos anos. Esse fato talvez se deva a imaturidade de seus membros, o que já é inclusive foco de estudos voltados ao amadurecimento do ser humano.

Diante desse quadro, essa proposta de intervenção atende a uma necessidade escolar, assim como a uma necessidade dos jovens alunos. Embora não faça parte da escola propriamente dita, ainda deve-se relacionar aqui a cantina, um espaço terceirizado, que rende um aluguel à A.P.M. que é utilizado para despesas de água, luz, telefone, correio e outros para os quais a escola não recebe verba pública.

Responsável pela manutenção e preservação do espaço físico da escola é a caseira, moradora da casa que está localizada dentro do terreno da unidade e que é funcionária contratada pelo Estado.

3.5 Do projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico está em consonância com a Lei de Diretriz e Bases da Educação Nº 9394/96 no que concerne o Currículo Comum e a parte diversificada em que pese as áreas de:

- [a] Códigos e Linguagens e suas tecnologias;
- [b] Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias;
- [c] Ciências Humanas e suas tecnologias

Essas áreas ainda se inter-relacionam de acordo com os Parâmetros Curriculares do estado de São Paulo no que tange propostas de interdisciplinaridade, transversalidade e projetos, arranjando-se de acordo com as características intrínsecas aos aspectos histórico-cultural e sócio históricos da parcela da população que frequenta esta unidade escolar.

Por outro lado, a escola não possui autonomia suficiente para distribuição da carga horária de cada disciplina, sendo de encargo da Secretaria da Educação do

Estado de São Paulo a formação da grade curricular por série em consonância com o que a Legislação Federal assim determina, cabendo a escola a aplicação desta.

Para suprir possíveis conflitos entre o que a legalidade propõe e o que a realidade escolar requer, a instituição trabalha no sentido de minimizar essas distorções por meio de projetos que respeitem a diversidade cultural e a especificidade da clientela quanto à heterogenia de seu público, a ver, com projetos de reforço, uso de Língua Estrangeira, Projeto de Leitura em sala de aula, Lição de Casa Participativa, Feira Cultural, Festas comemorativa e o Projeto Escola da Família aos finais de semana em que a escola é aberta ao público para a prática esportiva, participação em oficinas e cursos.

Para o ano de 2013, o Plano Político Pedagógico terá como eixo norteador também a aproximação da comunidade com a escola, objetivando uma maior participação efetiva da família na vida escolar de seus filhos no que se refere ao acompanhamento de faltas, processo de ensino-aprendizagem e ações atitudinais dentro do contexto escolar, pretendendo, portanto, a valoração da escola e do estudo por parte da sociedade.

Todas as propostas do Projeto Político Pedagógico remetem a ações que visam garantir um ensino democrático, participativo e qualitativo para a formação de um cidadão crítico de sua sociedade e de sua função nela, apto a exercer um protagonismo social no sentido freiriano de autonomia.

4. ANÁLISE DE DADOS DOS PROFESSORES RESPONDENTES DA PESQUISA APLICADA NA E.E. PLÍNIO NEGRÃO

4.1. Da caracterização do questionário

O questionário de coleta de informações pertinentes à investigação do problema - Como o Docente da sala regular articula sua prática pedagógica dentro de uma sala de aula com alunos com e sem deficiência sem prejuízo a nenhuma das partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem, vencendo suas dificuldades, enfrentando os desafios e acumulando experiências positivas sobre essa questão? - que será desvelado neste estudo, consiste em 17 perguntas com 4 graus alternativos para cada pergunta, de livre escolha ao respondente conforme a figura abaixo:

	Aprovo	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo
--	---------------	---------------	-----------------	------------------	------------------

	fortemente				fortemente
Marque um X em sua opção					

(Fig. 1: apresentação dos graus de pertinência de cada resposta)

O questionário foi desenvolvido sob a tutoria da Professora Maria Luiza Ledesma como atividade avaliativa da disciplina denominada Metodologia do Trabalho Científico II, do curso de Pós-Graduação em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pela Universidade “Júlio de Mesquita Filho / UNESP, com intuito de fazer parte da pesquisa de campo que será desenvolvida por mim para conclusão de curso.

À luz das discussões com a Professora Maria Luiza Ledesma durante a fundamentação teórica, elaboração, produção, revisão e reprodução desse instrumento de pesquisa, optou-se por que essa ferramenta de trabalho seguisse a linha de questionário de pesquisa de Likert (1932 apud Vieira & Dalmoro):

Baseado nos modelos anteriores, Likert (1932) realizou uma redução no número efetivo de pontos de escolha, visto que inicialmente o sistema de medida era contínuo. Na escala de Likert, os respondentes precisavam marcar somente os pontos fixos estipulados na linha, em um sistema de cinco categorias de resposta (pontos) que vão de “aprovo totalmente” a “desaprovo totalmente”. Likert (1932) também introduziu a escala bidimensional e com um ponto neutro no meio da escala. Desde a publicação de sua obra, a escala formulada por Likert tem se tornado popular. As razões para isto incluem o tipo de psicometria utilizada na investigação, a dificuldade de generalizações com o uso de grande número de opções de marcação, e a natureza complexa de escalas alternativas (CUMMINS e GULLONE, 2000). O trabalho de Likert (1932) deixa claro que a sua escala centrava-se na utilização de cinco pontos, e não mencionou o uso de categorias de respostas alternativas na escala a ser utilizada.

A escolha desse tipo de escala para compor o questionário deveu-se ao fim primeiro de anular fatores subjetivos que influenciassem os respondentes, a capacidade desse modelo reproduzir a opinião com precisão em escala de graus de juízo e proceder um recorte com mais exatidão da realidade investigada.

Uma pesquisa científica exige escolha de caminhos, abordagens e precisão da investida sob as opiniões de quem compõe a realidade investigada em um dado momento; foi, portanto, o que se perseguiu com a aplicação desse instrumento de pesquisa.

4.2. Da caracterização do corpo docente respondente do questionário.

Todos os 14 professores atuam na unidade escolar E.E. Plínio Negrão, Diretoria Sul I, Secretaria Estadual de Educação SEE, situada na Av., Bragança

Paulista, nº 575, Vila Cruzeiro, com média etária de 34 anos, variando entre, o mais novo, 26 anos, e, o mais velho, 62 anos, constituindo-se dois grupos: o primeiro, com 7 homens; o segundo, com 7 mulheres.

O nível de escolaridade dos dois grupos de professores está assim constituído:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	MULHERES	%	HOMENS	%
Licenciatura	2	28,6	4	53,1
Especialização	5	71,4	3	46,9
Mestrado	x	x	x	x
Doutorado	x	x	x	x
TOTAL	7	100	7	100

(Fig. 2: Ilustração do nível de escolaridade do corpo docente respondente.)

O quadro demonstra que o segundo grupo de professores possuem mais graduação do que o primeiro em que pese os graus de Licenciatura e especialização. Já, se considerarmos os dois grupos como um único, chegaremos a porcentagem de 42,6% de professores apenas licenciado na disciplina que leciona e 57,4% docentes com algum tipo de especialização referente a sua área de atuação.

Portanto, ao se analisar a tabela, percebe-se que mais da metade dos respondentes possuem algum tipo de especialização, o que induz à conclusão de que esses docentes possuem mais horas de ensino acadêmico, por consequência, teoricamente, mais proximidade com novos paradigmas pedagógicos, como exemplo, a educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Em relação aos anos de exercício de Magistério, a tabela fica assim:

Anos trabalhos	Quantidade	%
0 – 5 anos	3	21,5
05 - 10 anos	2	14,1
10 – 15 anos	3	21,5
15 – 20 anos	6	42,9
Mais de 20 anos	x	x
TOTAL	14	100%

(Fig. 3: tabela da quantidade de anos trabalhados por grupo de 5 anos.)

Ao se analisar essa tabela da quantidade de anos trabalhados pelos professores a cada grupo de cinco anos, verifica-se que se pode dividi-los em dois subgrupos: os que já adquiriram sua prática pedagógica sob a égide da Lei 9394/96, que foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996; e os que construíram suas práxis antes ou no início da LDB.

À luz desses dados, intui-se que o grupo que nasceu sob orientações da LDB não possui na construção de sua base pedagógica para atuação no Magistério nenhum choque de paradigma didático metodológico no que tange, por exemplo, a universalização da Escolarização Básico em que pese o multiculturalismo que esse processo trouxe para os bancos da escola, o Construtivismo piagetiano, a Educação Inclusiva, reprovação, progressão automática entre outros fatores que compõe o estigma adquirido pelo ensino público às custas do mal entendimento desses processos.

Ao contrário, a geração de 15 a 20 anos de atuação no Magistério, são pessoas que começaram a lecionar antes da LDB ou nos anos iniciais de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, portanto, estão mais suscetíveis a influencias de paradigmas antigos, não que eles se excluam como teorias, como Empirismo, Inatismo, porém não atuam no cerne das questões pedagógicas dentro de sala de aula

A observação e análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado ao corpo respondente demonstrará como esses dois grupos se posicionam sobre os dois agrupamentos de perguntas que subjazem ao questionário: 9 questões são sobre prática docente e 8 questões são sobre organização escolar.

4.3 Da construção e a aplicação do questionário à análise dos dados coletados: a voz dos professores

Primeiramente, houve a necessidade de isolar o que senso comum do que é Metodologia do Trabalho Científico posto que, em matéria de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, há inúmeros mitos, que afastam o que é o fazer científico do empirismo puramente. Segundo, Del-Masso, Cota e Santos(2014):

Queremos dizer, com isso, que a pesquisa de senso comum tem as suas limitações e fundamenta-se num saber simples, superficial e informal, não

exigindo bases consistentes e científicas que atestem a veracidade das informações obtidas.

E ainda asseveram sobre esse aspecto mítico do conhecimento de senso comum:

Um exemplo de conhecimento de senso comum, ou seja, sem preocupação científica, é quando nos referimos à deficiência física, por exemplo. Quantas vezes ouvimos dizer “Observei que as pessoas com deficiência auditiva também são mudas”, “Todos os meus alunos surdos são muito nervosos”, “Todo surdo faz leitura labial”, ou ainda que “Os surdos são infantis”. Esses são conhecimentos que não têm base científica para comprová-los.

Portanto, com a investigação de um público-alvo específico por meio de um questionário, baseado em pesquisas científicas de construção, seguindo o delineamento de Likert (1932 apud Vieira & Dalmoro), pode-se isolar o senso comum da pesquisa científica, contribuindo, verdadeiramente, para uma abordagem metodológica qualitativa com base na revisão bibliográfica e pesquisa de campo.

4.4. Aplicação do questionário

A aplicação dos questionários aconteceu de forma a respeitar autonomia de cada respondente de tal maneira que a aplicação coube a uma professora amiga (aplicadora X) para não caracterizar que o pesquisador policiasse o juízo de cada docente na hora em que fossem responder às perguntas do instrumento de pesquisa. Acresce-se a esse procedimento que eles nem souberam o nome do pesquisador do estudo em questão.

Coube a aplicadora X a abordagem de cada docente, sem, necessariamente, forçar qualquer um deles a responder o questionário, portanto, os respondentes estiveram livres para negar a solicitação ou aceitá-la.

A distribuição dos questionários aconteceu na semana dos dias 10 a 14 de novembro de 2014 em horário de ATPC para a maioria dos respondentes e outros foram escolhidos nos corredores da unidade escolar, na sala de professores ou no final de turno, sendo que a maioria deles entregou no mesmo dia após a reunião e outros entregaram no dia seguinte.

4.5. Análise dos dados do instrumento de pesquisa.

Ao analisar os dados pessoais de cada docente, procurou-se isolar os respondentes em dois grupos distintos: [A] um, com experiência de 0 – 5 anos, de 5 –

10 anos, de 10 – 15 anos; [B] outro, com experiência de 15 – 20 anos e mais de 20 anos à luz de dois fatores diretivos do exercício da docência que subjazeram ao questionário: a organização escolar e a prática docente.

As afirmações referentes à organização escolar foram:

1. Os referenciais do Estado ou da Prefeitura sobre Educação Especial devem permear seu Plano de Aula e sua atuação prática em sala de aula.
2. É de importância fundamental discutir Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em paradas pedagógicas como ATPC, JEIF etc.
3. Adequação da organização curricular, que esteja garantida pelo PPP, é fundamental para se alcançar um ensino inclusivo segundo garantia da Lei, não se importando com o entendimento político que o docente tenha sobre o assunto.
4. A aula bipartilhada que se configura no processo em que a autonomia da aula do docente é dividida entre o regente e, por exemplo, um psicopedagogo, um estagiário etc, é o caminho mais seguro para o desenvolvimento das habilidades do estudante PAEE.
5. O processo colaborativo, que é a essência da elaboração dos documentos internos da escola como o PPP, o Planejamento e o Plano de Aula, deve também estar presente em sala de aula.
6. Um profissional de Psicopedagogia é fundamental para auxiliar na sala de aula com estudante PAEE como exemplo de processo colaborativo.
7. Você concorda que os estudantes PAEE devem frequentar a sala de aula de recurso assistivo da sua Diretoria de Ensino.
8. Minha unidade escolar possui a infraestrutura adequada de acessibilidade ao estudante PAEE conforme as necessidades desse público e segundo normatização legal.

Já as afirmações concernentes à prática docente consistiram em:

9. Práticas inclusiva como a Educação Especial devem ser exercidas por todos os profissionais da educação sem exceção.

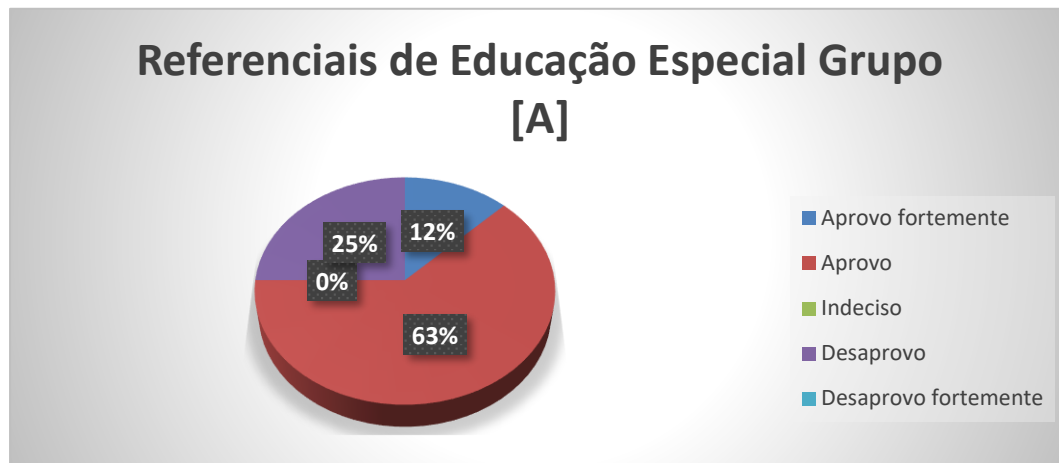
10. Cursos, capacitações, Pós Strictus ou Latus sensos sobre o público-alvo da Educação Especial (PAEE) são muito importantes para você entender como realizar um trabalho com estudantes PAEE.
11. O estudante PAEE em sala de aula deve ser tratado com equidade em relação aos aspectos pedagógicos de aprendizagem sobremaneira.
12. A função primeira da matrícula e permanência do estudante PAEE em classes comuns é apenas a de socialização de hábitos, costumes, moral, ética entre outros valores.
13. O entendimento das Leis referentes à Educação Especial e o conhecimento das Políticas Públicas que subjazem à implantação da Escola Inclusiva é fundamental para a prática pedagógica do docente sobremaneira.
14. Acredita que deveria haver outro professor dividindo o espaço da sala de aula para me ajudar.
15. Você concorda com que o Plano de Educação individualizado seja fundamental à inclusão.
16. O professor deve passar lição, explicar a comanda do que alunos vão realizar durante a aula e depois dedicar seu tempo ao apoio integral ao estudante PAEE.
17. Dentro da sala de aula, o estudante PAEE é igual a todos, portanto, não precisa de atenção especial, pois esse público deve “correr atrás de seu atraso” e, com isso, esforçar-se mais que os demais.

Com esse procedimento, será analisado o que cada grupo pensa sobre a organização da escola e sobre sua prática na perspectiva de uma escola inclusiva para, depois, serem confrontados entre si.

O primeiro grupo [A] tendeu fortemente a positivar ações que tratem de organização da unidade escolar no que pesa a Legislação vigente sobre educação Especial, por exemplo, na obrigatoriedade (facultativa) dos estudantes PAEE em classes comuns, portanto, não exigindo que eles frequentem escolas especiais ou sala de recurso assistivo da Diretoria de Ensino, no uso dos referenciais de educação Especial e garantias de conquistas individuais aos estudantes PAEE por meio do PPP em que pese aulas bipartilhas e processo colaborativo, por exemplo. Demonstrar-se-ão duas questões referentes a organização escolar que desmitificação o que ouvimos

como senso comum diariamente, quer em sala de aula, quer na sala dos professores, por exemplo:

Questão 3: Os referenciais do Estado ou da Prefeitura sobre Educação Especial devem permear seu Plano de Aula e sua atuação prática em sala de aula.

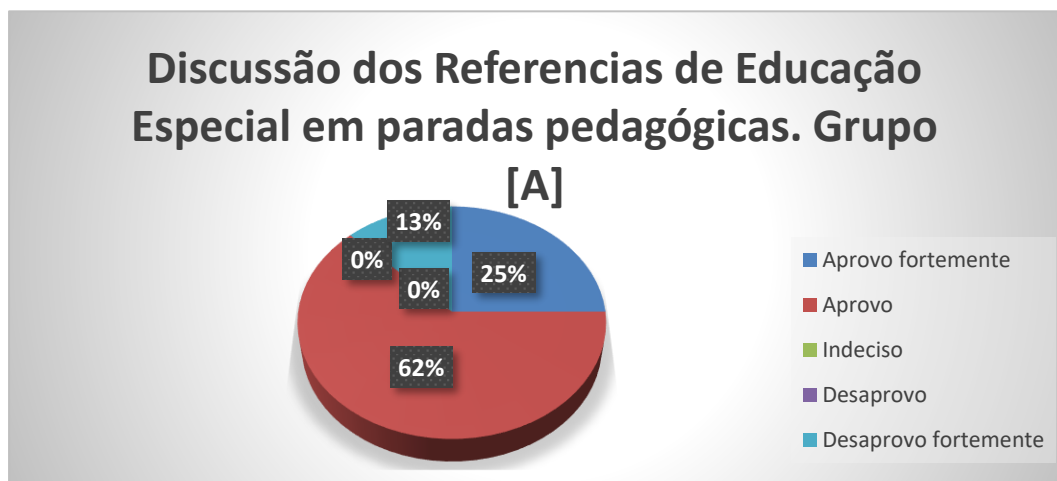


(Fig. 4: gráfico referente ao conhecimento dos referenciais de Educação Especial)

Nessa afirmação, pode-se constatar que os docentes, nessa unidade de ensino, são favoráveis ao conhecimento e uso do que sugerem os Referenciais de Educação Especial, diferentemente do que se acredita como senso comum de que o professor não está acostumado a seguir normatizações legais advindas da SEE ou SME, o que contradiz a crença popular de que “ao fechar a porta da sala de aula, eu faço o que quero”.

Portanto, a voz do professor compreende o que os especialistas asseveram sobre o conhecimento dos Referenciais de Educação Especial, de que ele é um instrumento fundamental para que o professor conheça mais sobre essa modalidade de ensino no que tange o que é Educação Inclusiva, exercícios pertinentes ao estudante PAEE entre outros fatores envolvidos no processo de diálogo entre o docente e sua prática e o que arguem os especialistas sobre o assunto. Outro dado importante que corrobora para a desmitificação de algumas crenças comuns no que tange uma organização escolar voltado para a inclusão é:

Questão 4: É de importância fundamental discutir Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em paradas pedagógicas como ATPC, JEIF etc.



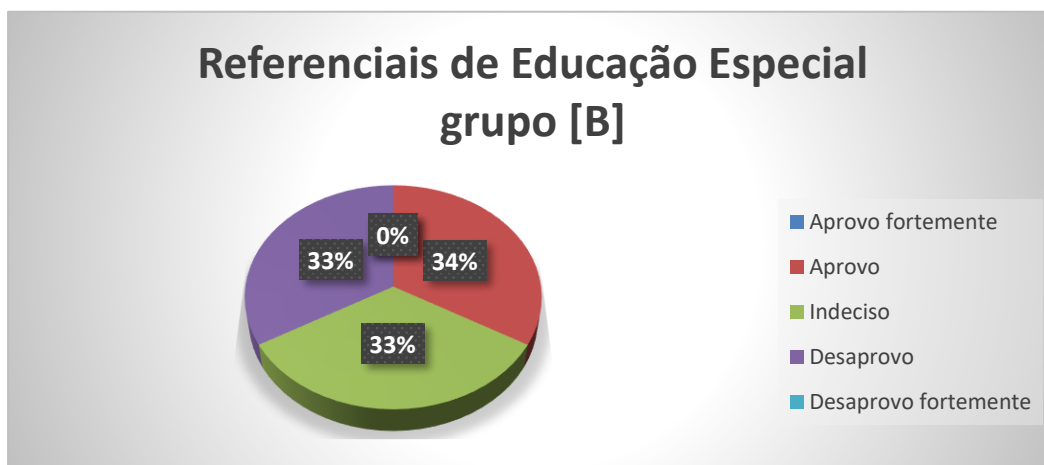
(Fig. 5: gráfico que representa a pertinência de se discutir os Referenciais de Educação Especial em paradas pedagógicas)

À luz das porcentagens demonstradas por esses dois gráficos, pode-se verificar que o professor está comprometido com o que os paradigmas teóricos têm a oferecer a sua prática de ensino com estudantes PAEE, portanto, estando em consonância com o ideário das paradas pedagógicas, que, em seu cerne, é para discussão, não somente das relacionadas à escola inclusiva, mas também para qualquer tema inerente à oferta de uma aprendizagem de qualidade aos alunos.

Outros dados fundamentais que atestam a preocupação do professorado da unidade Plínio Negrão quanto aos meios de ofertar uma educação, verdadeiramente, inclusiva, referem-se aos conceitos de aula bipartilhada (com 63% aprovo) – regente mais um especialista – e o processo colaborativo (com 62% aprovo) entre os diversos segmentos da unidade escolar que estão envolvidos no oferecimento, direta ou indiretamente, de um processo de aprendizagem consistente e substancialmente voltado aos direitos de toda criança e adolescente indiferentemente de suas condições físicas, psicológicas ou cognitivas, o que se configura no verdadeiro ensino inclusivo.

Ao contrário, quando observamos os gráficos do grupo [B] em relação às questões das figuras 4 e 5, verificamos que os dados mudam sensivelmente no que tange ao conhecimento dos referenciais de educação Especial e o uso deles como objeto de discussão em paradas pedagógicas como ATPC ou JEIF para melhor compreensão da escola Inclusiva:

Questão 3: Os referenciais do Estado ou da Prefeitura sobre Educação Especial devem permear seu Plano de Aula e sua atuação prática em sala de aula.



(Fig. 6: gráfico referente ao conhecimento dos referenciais de Educação Especial)

Questão 4: É de importância fundamental discutir Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em paradas pedagógicas como ATPC, JEIF etc.



(Fig. 7: gráfico que representa a pertinência de se discutir os Referenciais de Educação Especial em paradas pedagógicas)

Embora a somatória dos que estão indecisos e dos que desaprovam o conhecimento dos Referenciais de Educação Especial e o uso dele para permear o Plano de Ensino e a prática docente em sala de aula chegue a 66%, os professores admitem que a discussão sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva deve fazer parte das temáticas debatidas em grupo dentro dos espaços pedagógicos, porém sem a intervenção dos documentos oficiais de educação do Poder Público, o que diverge do grupo [A], que aceita tanto a influência dos Referenciais quanto a sua discussão em paradas pedagógicas.

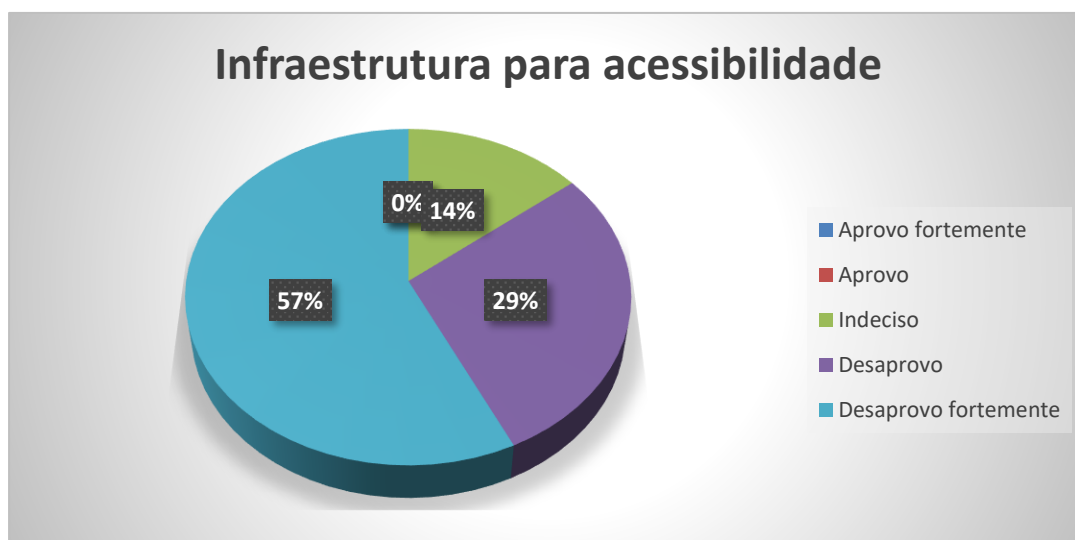
Nessa perspectiva, pode-se concluir que o Grupo [B], que possui sua formação pedagógica e a construção de ideário de prática docente antes dos

documentos oficiais de ensino, como Lei 9394/96, Parâmetros Curriculares, Referenciais de Educação, Referenciais de Educação Especial, é mais resistente à mudança de paradigma por meio de orientação das Secretarias de Educação, quer por acreditar que eles são atos políticos, quer por uma formação mais clássica e tradicional de se trabalhar com educação, apostando em uma pseudoautonomia pedagógica do processo de ensino aprendizagem.

Outro dado relevante e comum aos dois grupos [A] e [B] e muito negativo não somente a unidade escolar Plínio Negrão, mas também ao Poder Público consiste na ineficácia tanto de um como do outro de proporcionar acessibilidade ao estudante PAEE dentro dessa unidade, quer para os alunos que já estudam nessa unidade, quer os que, por ventura, virão a se matricular.

Observemos os dados fornecidos pela somatória dos dois grupos ([A] + [B]) juntos:

Questão 17: Minha unidade escolar possui infraestrutura adequada de acessibilidade ao estudante PAEE conforme as necessidades desse público e segundo normatização legal



(Fig. 8: Gráfico que representa a capacidade de infraestrutura da unidade escolar em acessibilidade)

Essa disparidade evidencia-se na prática educacional dentro das unidades escolares, onde os profissionais deparam-se com a inadequação de sua formação em que pese as habilidades pedagógicas requeridas pelos alunos com necessidades educacionais especiais e onde as condições de acessibilidade inerentes à infraestrutura dos prédios públicos ainda não satisfazem a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

No Brasil, a legislação que regulamenta esse assunto é bastante avançada quando comparada aos países europeus, à exceção da Espanha, que acolheu a Conferência de Salamanca de 1994, que serviu e serve ainda de princípio fundamental para muitas nações no que tange a implantação de políticas públicas para a Educação Inclusiva.

Já que a legislação brasileira é assim avançada no que se refere aos direitos educacionais de deficientes, são cabíveis questionamentos sobre a aplicação dessa legislação em sua forma prática no dia a dia dos deficientes, como por exemplo, a acessibilidade como garantia dos direitos de acesso à Educação conforme atestam os dados fornecidos pelo gráfico 8, que demonstra o total descaso do Poder Público com a unidade de ensino Plínio Negrão no que tange o direito dos deficientes de livre locomoção dentro dos prédios públicos e que vai de encontro com o artigo 59 da LDB, que dispõe:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

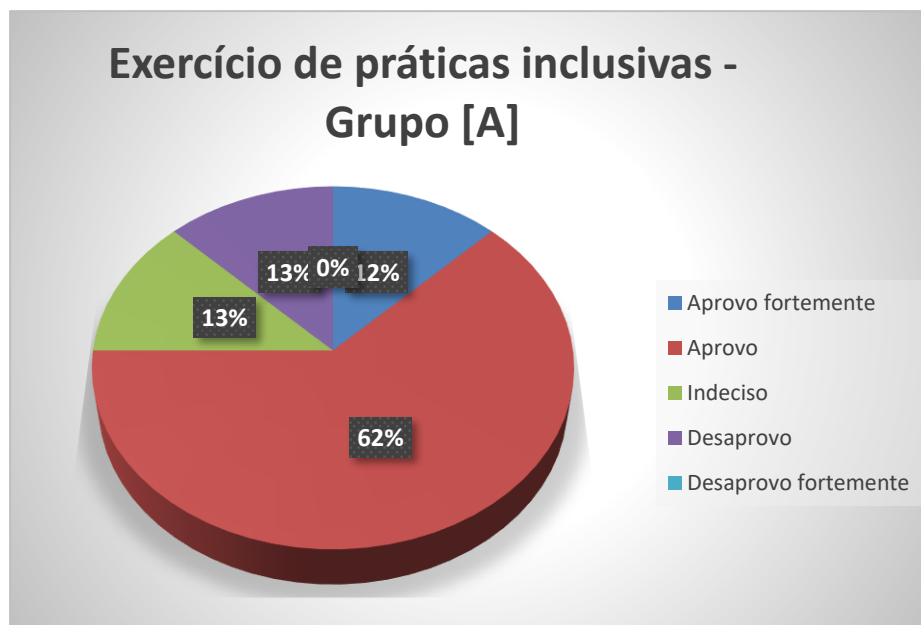
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

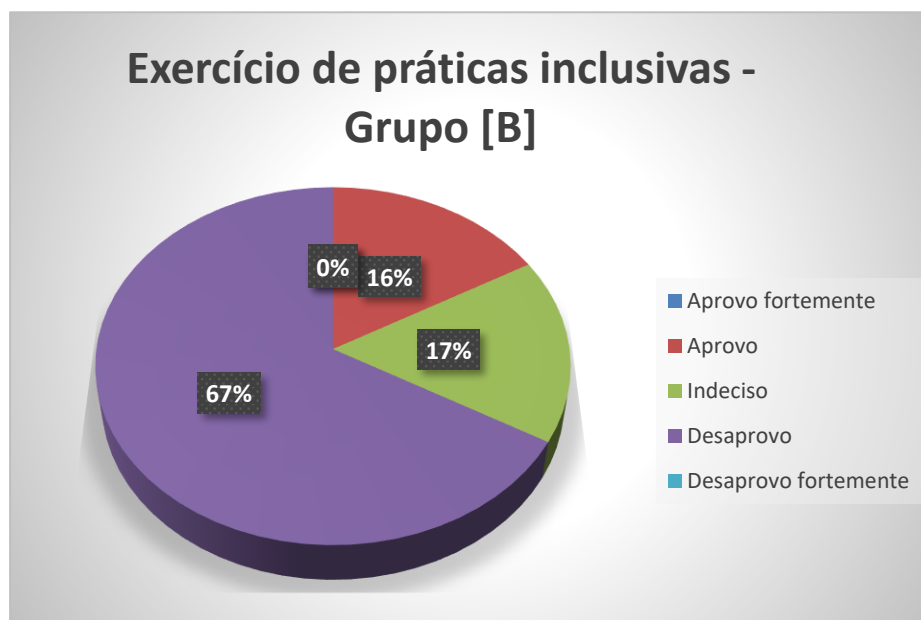
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

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

Na perspectiva da prática pedagógica dos docentes, os dados coletados evidenciam que houve concordância em relação a algumas questões ligadas à atuação do professor dentro de sala de aula com o estudante PAEE, à capacitação e à atualização no que tange assuntos inerentes à Educação Especial e à formação, ao conhecimento a leis que dispõem sobre essa modalidade de ensino e discordância quanto a quem deve exercer práticas inclusivas dentro da unidade escolar. Em relação a quem deve exercer práticas inclusivas houve divergência entre os grupos [A] e [B],



(Fig. 9: Gráfico referente a quem deve exercer práticas inclusivas na escola.)



(Fig. 10: Gráfico referente a quem deve exercer práticas inclusivas na escola.)

Quando afirmado a quem deve exercer práticas inclusivas na unidade escolar, o grupo [A], somados aprovo fortemente e aprovo, chega a 74%, o que demonstra, claramente, a visão de que, para implantação de uma Educação Inclusiva, a unidade deve comportar-se como um organismo único, pois, por exemplo, quem discute, elabora, retifica e ratifica o PPP e Planejamento são Diretor, Coordenador, Professor e Comunidade escolar, que garantirão, por meio desse documento oficial, direitos e deveres não somente aos estudantes PAEE, mas também aos não PAEE.

Portanto, para que haja uma escola com um ideário na perspectiva inclusiva segundo os princípios signatados pelo Brasil na Conferência de Salamanca, todos os

colegiados da unidade escolar e os membros da comunidade devem proceder de maneira inclusiva, não importando qual seja a função exercida pelo funcionário da unidade escolar.

Fatos esses que divergem substancialmente do grupo [B], formado por quem trabalha no Magistério entre 15 a 20 anos, que, teoricamente, deveria possuir mais experiência prática e estar voltado mais a causa inclusiva devido a sua “bagagem” pedagógica, porém as respostas demonstram ao contrário, porque o índice de desaprovo e de indeciso chegam, somados, a 84% das opiniões dos respondentes, o que evidenciam um certo grau de “egoísmo pedagógico”, pois, esse índice deixa claro a posição de que quem quiser desenvolver a política inclusiva que se engaje nessa causa, porque ela não é de responsabilidade de todos, o que contradiz teóricos como Nogueira (2014):

Para que tenhamos um processo efetivo de inclusão na Educação é fundamental o engajamento de todos os atores envolvidos, professores, familiares e o próprio educando. As políticas públicas poderão contribuir para criar espaços acessíveis, assegurar direitos e deveres, promover projetos e programas mais eficientes, mas não são garantia de uma verdadeira inclusão entre pessoas, se de fato estas não se envolverem, assumindo responsabilidades e compromissos.

Segundo Nogueira (2014 p. 10) esse mesmo engajamento é disposto em lei:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (art. 24, item 1), proibindo a rejeição do aluno pelas escolas, por alegações de deficiência (art.24. Item 2, alínea “a”) e define educação inclusiva como o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do aluno, independentemente de sua representatividade perante a toda diversidade humana.

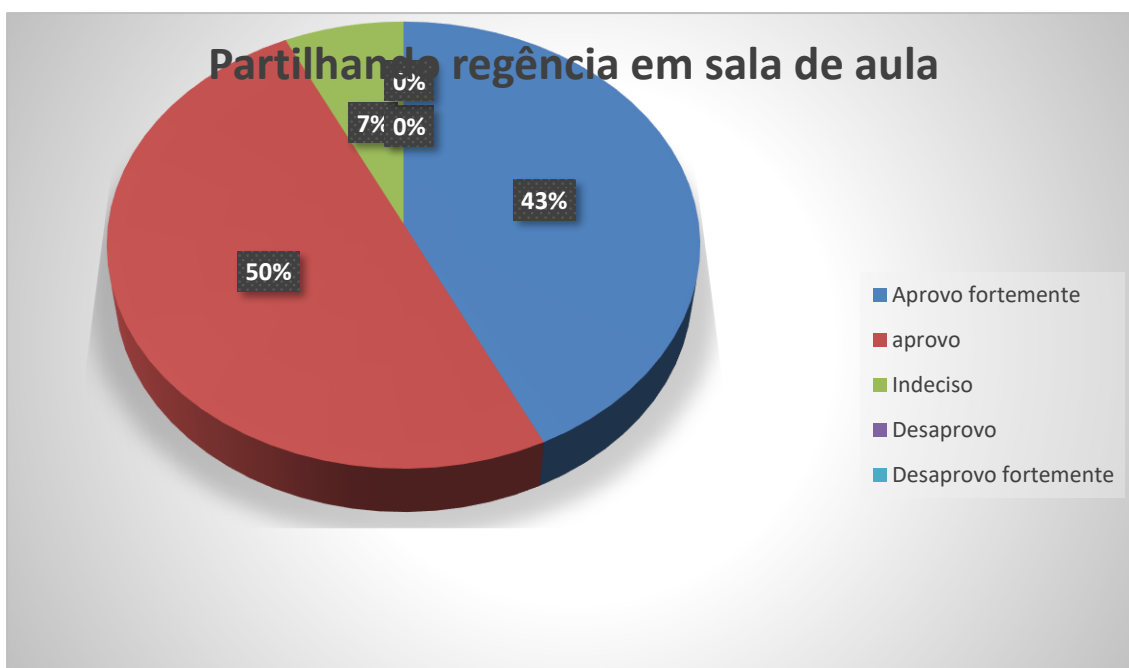
Quando se analisa as questões relacionadas à prática pedagógica em relação ação do docente com estudante PAEE dentro de sala de aula, há uma concordância de voz no que diz respeito aos direitos desse público em estar nos bancos das classes comuns da Educação Regular ou de ter um especialista, que atenta suas especificidades humanas em um processo chamado bipartilhamento pedagógico dentro de sala de aula.

Principalmente, o conceito de aula bipartilhada obteve quase unanimidade de opiniões a favor no instrumento de pesquisa entre o Grupo [A] e o grupo [B], que se caracteriza pela divisão de regência entre o Professor regente de classe e um outro especialista, como docente especialista em Educação Especial ou Psicopedagogo, Psicólogo, o que ainda é um conceito experimental e proposto por esse estudo, pois o

que as Secretarias de Ensino fazem somente é a contratação de cuidadores, ou o atendimento pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão como no caso da Prefeitura de São Paulo, ou a Sala de Recursos Assistivo, da SEE/SP. Como não houve divergência entre os dois grupos, o gráfico a seguir foi elabora somando-se as opiniões das vozes desses conjuntos para criação de uma voz uníssona:

Questão 12: Acredita deveria haver outro professor dividindo o espaço da sala de aula para me ajudar.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção	5	7	1	X	X



(Fig. 11: gráfico da pertinência de um outro professor ou especialista em divisão de regência

À luz da perspectiva da aula compartilhada, a Prefeitura de São Paulo acena com um projeto piloto – piloto, pois ainda não há como mensurar resultados, pois ainda está em fase implantação – o novo Referencial de Educação, denominado Mais Educação que prevê (São Paulo, 2013):

O Programa Mais Educação São Paulo, que pretende reorganizar o currículo da Rede Municipal de Ensino, propõe criar a “docência compartilhada” entre dois ou mais professores nas turmas do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental 1. A informação foi transmitida pelo diretor de Orientações Técnicas da Secretaria Municipal de Educação (SME),

Fernando José de Almeida, nesta segunda-feira (2), em debate ao vivo pela internet. Pela proposta do Programa, os alunos começam a ter professores generalistas no 4º ano e vão levar um professor âncora, que conhece toda a turma, até o 6º ano, dividindo com outros professores de áreas específicas, explicou Almeida. Segundo o diretor da SME, a ideia de compartilhar a docência é uma nova forma de organização do currículo que facilitará a interdisciplinaridade. Os professores vão estar trabalhando em conjunto na sala, dividindo não só a presença da aula, mas produtos e projetos que são coletivos

Embora a Prefeitura de São Paulo seja uma das pioneiras nesse compartilhamento docente, já houve outras ações nesse sentido, como por exemplo, UFMG, no curso de Licenciatura de Matemática, que desenvolveu um programa onde seus alunos faziam o estágio em escolas públicas em um sistema de bipartilhamento, consistindo em uma espécie de estágio regente com o professor regente de sala de aula.

Outro aspecto relevante a se destacar em relação às opiniões coincidentes dos dois grupos, que nos forneceu dados para a elaboração de uma categoria de análise, consiste na afirmativa de que o estudante PAEE, no que tange sua relação com o processo de aprendizagem, não deve ter a atenção especial e integral do professor, portanto, colocando o estudante PAEE como cerne de sua prática inclusiva, porém, também desenvolvendo uma visão clara de que esse aluno deve ser deixado por sua própria conta, ignorando sua especialidade.

Diante disso, podemos entender que a adaptação dos conteúdos deva ser realizada pelo professor quando da elaboração da aula, proporcionando oportunidade de aprendizagem também ao aluno PAEE dos conteúdos comuns à classe, considerando-se suas limitações e dificuldades.

Todos os dados coletados, que proporcionaram a elaboração de categorias de análise do posicionamento pedagógico dos membros envolvidos na Educação Inclusiva nessa unidade escolar pública estadual, demonstraram-nos que não somente há uma tendência de observação científica de apoio à emergencial adequação curricular para que se mude muito do senso comum em relação à educação dos estudantes de PAEE, mas também, em alguns aspectos, ainda se vê, na voz docente, a reprodução e manutenção dos discursos de construção dos mitos do senso comum.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

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

_____. **UNESCO Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. **Educação Inclusiva. A Fundamentação Filosófica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacao_filosofica.pdf>. Acesso em 31/08/2014.

_____. **“Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial”**. Brasília, SEESP, 1995.

_____. **“Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação”**. Brasília, INEP, 1997.

_____. **“Procedimentos de Elaboração do Plano Nacional de Educação”**. Brasília, INEP, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **UNESCO Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 23/09/2014

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

DEL-MASSO, M. C. S. & COTTA, M. A. C. & SANTOS, M. A. P. **Pesquisa científica e senso comum.** Disciplina Metodologia do Trabalho Científico I, REDEFOR/UNESP, 2014.

LÜDKE, et alli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, G. **Educação inclusiva, responsabilidade e compromisso.** Revista Reação. Edição 87. Disponível em <http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=87&c=874&d=0> Acessado dia 15.11.2014.

SÃO PAULO. **Programa Mais Educação.** Prefeitura Municipal de São Paulo, 2014

SCHNEUWLY, BERNARD & DOLZ, JOAQUIM. **Gêneros orais e escritos na escola.** Mercado das Letras: São Paulo, 2010.

VIEIRA, K. M. & DALMORO, M. **Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados?** XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 6 a 10 de janeiro de 2008

ZABALA, ANTONI. **A Prática Educativo: Como ensinar.** Arte Médicas: Rio Grande do Sul, 1998.

APÊNDICE

QUESTÃO 01

Práticas inclusivas como a Educação especial devem ser exercidas por todos os profissionais da educação sem exceção.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 02

Cursos, capacitações, Pós Strictus ou Lato Sensus sobre o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) são muito importantes para você entender como realizar um trabalho com alunos PAEE.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 03

Os Referenciais do Estado ou da Prefeitura sobre Educação Especial devem permear seu Plano de Ensino e sua atuação prática em sala de aula.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 04

É de importância fundamental discutir Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em paradas pedagógicas como ATPC.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 05

O aluno PAEE (Público Alvo da Educação Especial) em sala de aula deve ser tratado com equidade em relação aspectos pedagógicos de aprendizagem de sobremaneira.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 06

A função primeira da matrícula e permanência do estudante PAEE em classes comuns é apenas a de socialização de hábitos, costumes, moral, ética entre outros valores.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 07

O entendimento das Leis referentes à Educação Especial e o conhecimento das Políticas Públicas que subjazem a implantação da Escola Inclusiva é fundamental para a prática pedagógica do docente sobremaneira.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 08

A adequação da Organização Curricular, que esteja garantida pelo PPP, é fundamental para se alcançar um ensino inclusivo segundo garantia da Lei, não se importando com o entendimento político que o docente tenha sobre o assunto.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 09

A aula bipartilhada que se configura no processo em que a autonomia da aula do docente é dividida entre o regente e, por exemplo, um psicopedagogo, um estagiário, etc, é o caminho mais seguro para o desenvolvimento das habilidades do PAEE.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 10

O processo colaborativo, que ser a essência da elaboração dos documentos internos da escola como PPP, Planejamento, Plano de Aula deve também estar presente dentro das salas de aula e da sala dos professores.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 11

Um profissional de Psicopedagogia é fundamental para auxiliar na aula com estudante PAEE como exemplo de processo colaborativo e regência bipartilhada.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 12

Acredita que deveria haver outro professor dividindo o espaço da sala de aula para me ajudar.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 13

Você concorda com o Plano de Educação Individualizado ser um instrumento fundamental à inclusão.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 14

O professor deve passar lição, explicar a comanda do que os alunos vão realizar durante a aula e depois dedicar seu tempo ao apoio integral ao PAEE.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 15

Dentro de sala de aula o estudante PAEE é igual a todos, portanto, não precisa de atenção especial, pois esse público deve “correr atrás de seu atraso” e, com isso, esforçar-se mais que os demais alunos.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 16

Você concorda que os estudantes PAEE deve frequentar a sala de recurso assistivo da sua Diretoria de Ensino em vez do Ensino regular em classe comum.

	Aprovo fortemente	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo fortemente
Marque um X em sua opção					

QUESTÃO 17

Minha unidade escolar possui a infraestrutura adequada de acessibilidade ao estudante PAEE conforme as necessidades desse público e segundo normatização legal.

	Aprovo	Aprovo	Indeciso	Desaprovo	Desaprovo

	fortemente				fortemente
Marque um X em sua opção					

A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA O CONHECIMENTO DA CULTURA AFRICANA

Ariana Ribeiro de Souza Silva

Resumo

O presente texto busca trazer reflexões sobre práticas que promovam uma educação que busque alcançar nossa diversidade cultural, visto que somos pertencentes de uma sociedade rica em contextos, expressões, valores, crenças e etnias.

Palavras-chave: literatura; criança; diversidade.

Introdução

Muito presente no contexto infantil dentro do ambiente escolar está a prática da contação de histórias, sendo assim este texto trará reflexões acerca do trabalho com a literatura infantil visando promover por meio dela o conhecimento da cultura africana e a diversidade etnico racial.

Desenvolvimento

A literatura infantil tem um importante papel na formação da identidade das crianças, oferecendo uma base de significados de experiências de vida que podem servir de referências para a realidade da própria criança. As histórias vistas na literatura tem uma forte influência no entendimento da criança sobre as dificuldades desse período da vida, a identificação com personagens da literatura possibilita a percepção de possíveis caminhos de resolução de um determinado conflito.

Nesse sentido, a literatura pode apresentar elementos próprios de uma cultura ou sociedade, que vão servir para as crianças como representações, muitas positivas ou negativas, a respeito da sociedade que a cerca. Portanto, é necessário que haja uma valorização da literatura que traga temas relacionados à cultura Afro-Brasileira, uma vez que na falta dessas temáticas, crianças negras crescem com valores distorcidos e inferiorizados sobre suas próprias identidades.

Visto isso, segundo Sousa (2018), as crianças necessitam de modelos positivos para a construção de sua subjetividade, é importante abordar e valorizar as representações negras ao longo de suas histórias. Além disso, é preciso ensinar sobre as diferenças que temos na nossa sociedade, contribuindo para a construção de indivíduos que tenham consciência da pluralidade étnico-racial e da diversidade social e cultural do nosso país.

Sendo assim, é crucial que se adote uma literatura infantil que aborda referências positivas de personagens protagonistas negros, assim como representações e informações sobre a cultura Afro-Brasileira dentro dos ambientes escolares. Por meio do conhecimento sobre essa parte da história da

formação da nossa sociedade, se cria um ambiente de valorização cultural, que oferece, além disso, uma valorização da auto-estima das próprias crianças (Sousa, 2018).

A literatura afro-brasileira necessita ser entendida e reconhecida no seu importante valor de significados e abordagens da nossa cultura, no entanto deve-se ter cuidado para não retratar de forma estereotipada e etnocêntrica a sua influência na formação da sociedade brasileira. “O sistema educacional tem a função de desconstruir os estereótipos da sociedade, e o dever de buscar a igualdade de tratamento e oportunidade para todos” (SOUSA, 2018).

Dessa forma, é preciso que haja uma visão política assertiva quando se trata sobre esses temas em sala de aula, buscando trazer essa literatura no cotidiano e não somente em datas específicas, como por exemplo no dia da consciência negra, mas sim durante todo o ano letivo. Essa literatura precisa ilustrar também a junção entre as culturas negra, indígena e branca ao longo da história, entendendo os processos que levaram à miscigenação observada no país e como ela construiu a existência de uma identidade brasileira.

Conclusão

Diante de tudo que foi exposto conclui-se que mediante a sociedade da qual vivemos que se encontra numa ampla diversidade cultural, racial e étnica, faz-se necessário promover práticas educativas que busquem incentivar o respeito, a discussão e a valorização, de forma que possamos romper com preconceitos ou discriminações.

Além disso o ambiente escolar bem como as práticas desenvolvidas nele

podem contribuir para fomentar reflexões, observações e gerar um espaço em que os estudantes possam dialogar, levantar questionamentos, investigar e descobrir. De forma respeitosa e valorizada deve-se trazer para a sala de aula representações positivas que favoreçam o aprendizado.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta Pedagógica e Diversidade**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 28/12/2021.

DIAS, Adelaide Alves. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos**. Paraíba-PB: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SOUSA, Gabriela Tavares. **A Representatividade Negra na Literatura Infantil: dentro da sala de aula**. 2018.

A ORIGEM DO XADREZ E OS BENEFÍCIOS QUE ELE PODE TRAZER NA EDUCAÇÃO

Pedro Fabio Pereira da Silva

RESUMO

Crianças sempre querem fazer várias coisas ao mesmo tempo. Estão descobrindo o mundo e sentem curiosidade. Numa época em que aparelhos eletrônicos, como celulares e tablets, são multitarefas, o jogo de xadrez trabalha o contrário. Temos então, no ensino do xadrez na escola, uma ótima ferramenta pedagógica à disposição.

Palavras-chave: ludicidade; xadrez; aprendizagens.

1. INTRODUÇÃO

O xadrez é um jogo misterioso na sua origem, pois até hoje não sabe bem ao certo quando e como surgiu.

O primeiro relato que conhecemos mundialmente se passa na Índia. Havia uma pequena cidade chamada Taligana, e o único filho do poderoso rajá foi morto em uma sangrenta batalha. O rajá entrou em depressão e nunca havia conseguido superar a perda do filho. O grande risco era que o rajá não só estava morrendo aos poucos, como também estava se descuidando em relação ao seu reino. Era uma questão de tempo até que o reino caísse totalmente.

Vendo a queda do reino, um brâmane chamado Lahur Sessa, certo dia foi até o rei e lhe apresentou um tabuleiro contendo 64 quadrados, brancos e pretos, além de diversas peças que representavam fielmente as tropas do seu exército, a infantaria, a cavalaria, os carros de combate, os condutores de elefantes, o principal vizir e o próprio

rajá. O sacerdote disse ao rajá que tal jogo poderia acalmar seu espírito e que sem dúvida alguma, iria curar-se da depressão. De fato, tudo o que o brâmane disse acontecera, o rajá voltou a governar seu reino, tirando o a crise de seu caminho. Era inexplicável como aquilo tudo aconteceu, sendo um único tabuleiro com peças o responsável por tirar a tristeza do rajá. Como recompensa, o brâmane foi agraciado com a oportunidade de pedir o que quisesse. Logo de primeira, ele recusou tal oferta, pois achava que não fosse merecedor de tal proposta, mas mediante insistência do rajá, ele fez um simples pedido. O brâmane pediu simplesmente um grão de trigo para a primeira casa do tabuleiro, dois para a segunda, quatro para a terceira, oito para a quarta e assim sucessivamente até a última casa. O rajá chegou a achar graça, tamanha a ingenuidade do pedido.

Entretanto, o humilde pedido do brâmane não era tão humilde assim. Após fazerem vários cálculos de quanto trigo eles teriam que dar para ele, descobriram que seria necessária toda a safra do reino por incríveis dois mil anos para atender ao pedido do sacerdote. Impressionado com a inteligência do brâmane, o rajá o convidou para ser o principal vizir (espécie de ministro, conselheiro do rajá) do reino, sendo perdoado por Sessa de sua grande dívida em trigo.

Na verdade, o que o brâmane apresentou para o rajá não foi o jogo de xadrez, foi a chaturanga, uma das principais variantes do jogo de xadrez moderno.

Outra grande possibilidade que se apresenta em diversas histórias sobre a origem do xadrez, é que Ares, o deus da guerra, teria criado um tabuleiro para testar suas táticas de guerra (que eram bem limitadas, pois Ares nunca foi conhecido por ter tática nas suas batalhas, ele era simplesmente agressivo, atacando sem precisão alguma na maioria das vezes). Entretanto, cada peça do tabuleiro representava uma parte do seu exército, e assim foi, até que Ares teve um filho com uma mortal, e passou para ele os fundamentos do jogo. A partir de então, o jogo teria chegado ao conhecimento dos mortais.

É sabido que entre 1450 e 1850, o xadrez começou a ter mudanças visíveis em relação ao que conhecemos hoje em dia. Foi nesse período que diversas peças ganharam movimentos que conhecemos atualmente, claro, todos esses movimentos e peças tendo como origem a Chaturanga.

O elefante (o antecessor do moderno bispo) somente podia mover-se em saltos por duas casas nas diagonais. O vizir (o antecessor da dama) somente uma casa nas diagonais. Os peões não podiam andar duas casas em seu primeiro movimento e não existia ainda o roque. Os peões somente podiam ser promovidos a vizir, que era a peça mais fraca, depois do peão, em razão da sua limitada mobilidade.

As regras do xadrez que conhecemos hoje começaram a ser feitas em 1475, só não se sabe ao certo onde ocorreu esse início. Alguns historiadores divergem entre Espanha e Itália.

Foi neste período que os peões ganharam a mobilidade que conhecemos hoje em dia, que se resume em mover-se duas casas no seu primeiro movimento e tomar outros peões *en passant*. Nessa época também foram definidos os novos movimentos dos bispos e da rainha e, o mais importante, a rainha tornou-se a peça mais importante do jogo, sendo a única capaz de se movimentar para qualquer lado e avançar ou recuar quantas casas quiser.

Os movimentos das demais peças, juntamente com o resto das regras que englobam todo o xadrez, só foram formalmente modificadas no meio do século XIX, e tais regras ainda se mantêm até hoje.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Os Benefícios Do Xadrez Na Educação Das Crianças

Ensina a saber perder

Como em qualquer esporte, no xadrez há derrotados e vencedores. Mas o ambiente cordial em que uma partida de xadrez é disputada faz com que a derrota seja mais bem assimilada. Além disso, quem perde tem mais consciência do esforço que fez para vencer a partida — e toda a derrota, assim como a vitória, é resultado de um esforço individual nesse jogo.

Desenvolve raciocínio e concentração

O xadrez exige que seu praticante enxergue várias jogadas à frente. Ele deve fazer simulações mentais dos seus movimentos e de como o seu adversário irá reagir. Para isso, seu repertório de conhecimento deve ser amplo, para que ele tenha capacidade de encontrar os melhores movimentos das peças.

Isso força a criança a raciocinar e ter concentração. Aliás, essa é uma das características do xadrez, um jogo que exige atenção total mesmo quando se espera o adversário jogar.

Trabalha a paciência

Paciência é fundamental no jogo. Esperar pelo movimento do adversário é saber dar chance para que ele faça o melhor dele. Enquanto isso, a criança deve ficar concentrada no jogo, sem realizar outras atividades.

Provoca a imaginação

Cada movimento no xadrez abre uma infinidade de opções. E como cada peça tem seu movimento particular, somadas essas duas características, a criança tem à sua frente um universo inteiro para criar e imaginar. Precisarão usar da versatilidade para aplicar as regras e tentar superar o adversário.

Cria maturidade na tomada de decisões

Um movimento errado pode significar uma derrota no xadrez. E a criança irá, então, ter que lidar com seus próprios erros e saber administrá-los. Como outro benefício do xadrez é oferecer chances para se redimir, a criança pode encontrar uma saída para consertar aquele problema. A solução terá que vir dela, sem interferência de adultos.

Ajuda a assimilar outras disciplinas

Todo o raciocínio desenvolvido em torno do xadrez ajuda a criança a encarar com mais facilidade matérias do currículo escolar. A matemática é a que mais vantagem

leva, pois requer recursos que o xadrez também exige: lidar com probabilidade, progressões, geometria (o movimento do cavalo, por exemplo, exige da criança entender movimentos no espaço que não são lineares).

Outras matérias também ganham com a adesão do xadrez na escola, como história, pois o aluno desenvolve concentração e capacidade de analisar o tabuleiro como um todo, assim como essa disciplina.

O aluno só tem a ganhar aprendendo xadrez na escola. E a escola deve ter a preocupação de, ao inserir o jogo de tabuleiro no ambiente, manter uma orientação constante, de forma que as crianças não se vejam sozinhas diante do jogo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas que o xadrez pode ajudar uma criança a desenvolver raciocínios e criar relações sociais saudáveis. Jogo de tabuleiro, em que pensar e elaborar estratégias são ações fundamentais para vencer uma partida, o xadrez é um aliado importante na educação.

Os benefícios do xadrez fazem com que o aprendizado da criança envolva criatividade, autoestima e respeito ao outro. Tanto que a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) estimula a prática no ambiente escolar e criou o Comitê de Xadrez Escolar, para que seu uso seja uma ferramenta pedagógica.

4. REFERÊNCIAS

Como referenciar: "História do xadrez" em *Só Xadrez*. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2013-2022. Consultado em 29/07/2022 às 15:46. Disponível na Internet em http://www.soxadrez.com.br/conteudos/historia_xadrez/

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aurea Lanes Faravelli

Resumo

Este artigo investiga estratégias eficazes para adaptar atividades artísticas às necessidades de crianças autistas na educação infantil. Com base em uma revisão abrangente da literatura, discutem-se práticas sensoriais, comunicativas e sociais que promovem a inclusão dessas crianças em ambientes artísticos. Além disso, são explorados os benefícios das atividades teatrais e o uso de histórias visuais como ferramentas essenciais para facilitar a participação e o desenvolvimento dessas crianças.

Palavras-chave: crianças autistas, atividades artísticas, inclusão educacional, histórias visuais, teatro

Introdução

A inclusão de crianças autistas em atividades artísticas na educação infantil é um campo de estudo e prática que tem recebido crescente atenção nas últimas décadas. Compreender como adaptar eficazmente essas atividades para atender às necessidades específicas das crianças autistas não só promove um ambiente educacional inclusivo, mas também proporciona oportunidades significativas para o desenvolvimento pessoal e social dessas crianças. No contexto educacional contemporâneo, onde a diversidade é reconhecida como um valor central, a adaptação de práticas artísticas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se limita apenas a uma questão de acessibilidade, mas representa um compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito pela singularidade de cada indivíduo.

As crianças autistas frequentemente enfrentam desafios únicos em seu envolvimento com atividades artísticas devido a suas diferenças sensoriais, comunicativas e sociais. A hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais pode influenciar significativamente a forma como essas crianças respondem ao ambiente artístico, afetando desde sua capacidade de concentração até sua disposição para interagir com materiais e colegas. Portanto, estratégias que

considerem essas particularidades sensoriais são essenciais para criar um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado e à expressão criativa.

Além dos aspectos sensoriais, as atividades artísticas também oferecem uma plataforma única para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças com TEA. Através do teatro, da música, da dança e das artes visuais, as crianças têm a oportunidade não apenas de explorar suas habilidades artísticas, mas também de praticar interações sociais estruturadas, melhorar a comunicação não verbal e desenvolver uma compreensão mais profunda das emoções e perspectivas dos outros. Essas habilidades são fundamentais para a integração social e o bem-estar emocional das crianças autistas, contribuindo para sua inclusão efetiva tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

Adaptar atividades artísticas para crianças autistas não se resume apenas à modificação de técnicas pedagógicas, mas também envolve uma abordagem holística que considera o ambiente físico, os recursos visuais e a estrutura das atividades. A utilização de histórias visuais, por exemplo, tem se mostrado uma ferramenta eficaz para preparar e orientar crianças autistas antes de participarem de atividades artísticas, proporcionando previsibilidade e reduzindo a ansiedade relacionada à transição e às expectativas do ambiente artístico.

Neste contexto, este estudo busca explorar e discutir as estratégias mais recentes e eficazes para adaptar atividades artísticas às necessidades de crianças autistas na educação infantil. Ao integrar teoria e prática, pretende-se oferecer insights significativos que possam informar educadores, terapeutas, pais e demais profissionais envolvidos no desenvolvimento e implementação de programas inclusivos. A pesquisa nesta área não apenas amplia nosso entendimento sobre como as crianças autistas respondem e se beneficiam das artes, mas também fortalece nosso compromisso com uma educação que valorize a diversidade e promova o potencial único de cada criança.

Assim, este estudo não apenas visa contribuir para a prática educacional inclusiva, mas também para o avanço teórico no campo das artes e da educação especial. Ao reconhecer e abordar as necessidades específicas das crianças autistas no contexto das atividades artísticas, estamos não apenas criando oportunidades igualitárias, mas também celebrando a riqueza da experiência humana em toda a sua diversidade.

Estratégias para adaptar atividades artísticas às necessidades sensoriais de crianças autistas.

Para desenvolver estratégias eficazes na adaptação de atividades artísticas às necessidades sensoriais de crianças autistas, é crucial compreender as particularidades sensoriais que podem influenciar sua interação e participação nessas atividades. Segundo Koenig e Rudney (2010), crianças autistas frequentemente apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, o que pode afetar sua resposta a atividades artísticas. Portanto, é fundamental considerar essas diferenças sensoriais ao planejar e adaptar atividades artísticas para esse grupo.

A abordagem sensorial é essencial para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para crianças autistas durante atividades artísticas (Grandin, 1992). Grandin argumenta que estratégias como a modificação do ambiente físico, controle da iluminação e uso de materiais sensoriais variados podem ajudar a reduzir estressores sensoriais e aumentar a participação das crianças autistas em atividades artísticas. Ademais, é recomendável oferecer opções de escolha de materiais e texturas para permitir uma maior personalização da experiência artística, conforme sugerido por Cabrera et al. (2014).

A adaptação das atividades artísticas para crianças autistas também deve considerar o aspecto comunicativo e social das interações durante as atividades. De acordo com Dunn (1997), adaptações que promovem uma comunicação clara e direta, utilizando instruções simples e visuais, podem facilitar a compreensão e a participação das crianças autistas em atividades artísticas. Além disso, estratégias que incentivam a interação social de forma não intrusiva, como o trabalho em pequenos grupos ou em duplas, podem ser benéficas para crianças autistas, conforme discutido por Williams (2017).

É importante destacar que a adaptação de atividades artísticas para crianças autistas deve ser flexível e individualizada, levando em consideração as preferências e necessidades específicas de cada criança (Hochhauser et al., 2001). Isso pode incluir a modificação de atividades para atender a diferentes níveis de habilidade e acomodar padrões individuais de resposta sensorial. A observação atenta e a comunicação frequente com pais e cuidadores também são fundamentais para ajustar as estratégias conforme necessário, conforme enfatizado por Gulsrud et al. (2010).

Em suma, a adaptação de atividades artísticas para crianças autistas requer uma abordagem holística que considere não apenas as necessidades sensoriais específicas, mas também os aspectos comunicativos, sociais e individuais de cada criança. Ao integrar essas estratégias adaptativas, é possível criar experiências

artísticas enriquecedoras e inclusivas que promovam o desenvolvimento pessoal e o bem-estar das crianças autistas.

Benefícios das atividades de teatro para a inclusão de crianças com TEA.

Para compreender os benefícios das atividades teatrais na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental explorar como o teatro pode ser uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento social, emocional e comunicativo dessas crianças. Segundo Dunn (2014), atividades teatrais oferecem um ambiente estruturado que pode ajudar crianças com TEA a desenvolver habilidades de interação social e comunicação não verbal, através de exercícios de improvisação e representação de papéis.

A prática teatral proporciona um espaço seguro e criativo onde crianças com TEA podem explorar diferentes emoções e expressões faciais, conforme discutido por Corbett et al. (2011). Através da dramatização de situações do cotidiano, as crianças podem praticar habilidades sociais como turn-taking, expressão de emoções e compreensão de pontos de vista alternativos, essenciais para sua integração social (Barnett et al., 2015).

Além disso, o teatro oferece oportunidades para o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, habilidades de atenção e concentração, conforme observado por Beadle-Brown et al. (2016). Durante ensaios e apresentações teatrais, as crianças com TEA são incentivadas a praticar a articulação verbal, o controle da entonação e a adaptação à linguagem corporal e gestual necessárias para a interpretação de personagens e interações cênicas.

A participação em atividades teatrais também promove o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança em crianças com TEA (Mason et al., 2014). Ao receber feedback positivo por suas performances e contribuições para o grupo, as crianças podem experimentar um aumento na autoaceitação e reconhecimento de suas habilidades individuais, como sugerido por Green et al. (2018).

As atividades teatrais para crianças com TEA frequentemente são adaptadas para atender às suas necessidades específicas, incluindo a modificação do ambiente físico, uso de apoios visuais e simplificação de instruções (Hutt et al., 2013). Essas adaptações são projetadas para facilitar a participação ativa e inclusiva das crianças, promovendo um ambiente de aprendizado e crescimento pessoal.

Em resumo, as atividades teatrais oferecem uma plataforma valiosa para a inclusão de crianças com TEA, proporcionando oportunidades significativas para o desenvolvimento social, emocional, comunicativo e cognitivo. Ao participar de atividades teatrais adaptadas às suas necessidades, as crianças com TEA podem explorar seu potencial criativo, fortalecer habilidades sociais e linguísticas, e experimentar uma maior autoestima e autoconfiança.

O uso de histórias visuais para facilitar a participação de crianças autistas em projetos artísticos.

Para compreender o uso eficaz de histórias visuais na facilitação da participação de crianças autistas em projetos artísticos, é crucial explorar como essas ferramentas podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas desse grupo. Segundo Gray (2010), histórias visuais são recursos visuais que fornecem informações estruturadas e previsíveis sobre eventos ou atividades futuras, ajudando crianças autistas a compreender o que esperar e como se comportar em diferentes situações.

A implementação de histórias visuais em projetos artísticos pode começar com a criação de uma narrativa visual que descreva passo a passo o que ocorrerá durante a atividade artística (Boyd et al., 2014). Essas histórias podem incluir imagens de materiais artísticos a serem utilizados, sequências de etapas para completar uma tarefa artística e expectativas de comportamento durante a atividade.

Histórias visuais também podem ser utilizadas para introduzir novos conceitos artísticos de maneira visualmente clara e simplificada para crianças autistas (Ganz et al., 2012). Por exemplo, imagens que mostram as etapas de criação de uma pintura ou escultura podem ajudar as crianças a compreenderem melhor o processo artístico e se preparar mentalmente para participar ativamente da atividade.

A personalização das histórias visuais é essencial para atender às necessidades individuais das crianças autistas, adaptando a linguagem, o nível de detalhe e o formato das imagens de acordo com suas preferências e habilidades (Johnson et al., 2016). Histórias visuais podem ser modificadas para incorporar interesses específicos das crianças, como temas artísticos favoritos ou personagens de desenhos animados, tornando a experiência mais relevante e motivadora.

Além de facilitar a compreensão e a preparação para as atividades artísticas, histórias visuais também podem ajudar a reduzir a ansiedade e comportamentos desafiadores associados à transição entre atividades ou ambientes (Alzrayer et al.,

2014). Ao fornecer previsibilidade e estrutura visual, as histórias visuais permitem que crianças autistas se sintam mais seguras e confiantes ao participar de projetos artísticos, promovendo uma experiência mais positiva e inclusiva.

Em suma, o uso de histórias visuais pode ser uma estratégia eficaz para aumentar a participação e o engajamento de crianças autistas em projetos artísticos, fornecendo suporte visual e estrutura para facilitar sua compreensão e preparação para as atividades. Ao adaptar e personalizar histórias visuais de acordo com as necessidades individuais das crianças autistas, educadores e terapeutas podem criar ambientes inclusivos e enriquecedores que promovam o desenvolvimento artístico e pessoal dessas crianças.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, exploramos diversas estratégias e benefícios associados à inclusão de crianças autistas em atividades artísticas na educação infantil. A adaptação de atividades artísticas às necessidades sensoriais específicas das crianças autistas emergiu como um tema central, enfatizando a importância de abordagens sensoriais personalizadas para promover uma participação eficaz e inclusiva. Estratégias como a modificação do ambiente físico, o uso de materiais sensoriais variados e a oferta de escolha de texturas e materiais têm demonstrado ser eficazes para reduzir estressores sensoriais e aumentar o envolvimento das crianças autistas nas atividades artísticas.

Além disso, as atividades teatrais surgiram como uma ferramenta valiosa para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O teatro proporciona um ambiente estruturado e criativo onde as crianças podem desenvolver habilidades sociais, emocionais e comunicativas através da dramatização de situações do cotidiano. A prática teatral não apenas facilita o aprendizado de habilidades de interação social e comunicação não verbal, mas também promove o desenvolvimento da linguagem e da autoestima das crianças com TEA.

Adicionalmente, o uso de histórias visuais foi explorado como uma estratégia eficaz para facilitar a participação de crianças autistas em projetos artísticos. Essas histórias fornecem estrutura visual e previsibilidade, ajudando as crianças a compreenderem o que esperar durante as atividades artísticas e a reduzir a ansiedade associada à transição entre diferentes etapas da atividade. A personalização das histórias visuais, de acordo com os interesses e necessidades individuais das crianças,

mostrou-se fundamental para aumentar o engajamento e a motivação durante as atividades artísticas.

No entanto, é importante reconhecer que a inclusão de crianças autistas em atividades artísticas na educação infantil enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de adaptações contínuas e personalizadas, bem como o suporte adequado de educadores e terapeutas. A colaboração estreita com pais e cuidadores também é essencial para garantir que as estratégias adotadas respeitem as preferências individuais das crianças e promovam um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor.

Dessa forma, integrar práticas inclusivas e adaptativas nas atividades artísticas para crianças autistas não apenas enriquece seu desenvolvimento artístico e pessoal, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática. A contínua pesquisa e implementação de estratégias baseadas em evidências são fundamentais para avançar no campo da educação inclusiva, garantindo oportunidades equitativas para todas as crianças, independentemente de suas necessidades individuais.

Assim, o compromisso com a promoção da inclusão e o apoio ao desenvolvimento integral das crianças autistas através das artes é não apenas uma responsabilidade educacional, mas também um investimento no potencial único e na contribuição significativa que cada criança pode oferecer à sociedade.

Referências

ALZRAYER, N. et al. Effects of visual scripts on the problem behaviors of students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 44, n. 11, p. 2793-2805, 2014.

BARNETT, K. et al. The effects of drama-based interventions on social behaviors and communication of individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, n. 9, p. 2943-2957, 2015.

BEADLE-BROWN, J. et al. Theatre and autism: The evaluation of a practical intervention. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 19, n. 5, p. 593-608, 2016.

BOYD, B. A. et al. Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 44, n. 5, p. 1309-1317, 2014.

CABRERA, S. et al. Sensory-based arts activities in a school-based programme for children with autism: a case study. *Arts & Health*, v. 6, n. 1, p. 6-18, 2014.

CORBETT, B. A. et al. The effects of theatre-based intervention on autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 41, n. 5, p. 505-524, 2011.

DUNN, W. The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants & Young Children*, v. 9, n. 4, p. 23-35, 1997.

DUNN, W. Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infants & Young Children*, v. 27, n. 4, p. 298-314, 2014.

GANZ, J. B. et al. The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 27, n. 3, p. 142-152, 2012.

GRAY, C. *Visual supports for people with autism: A guide for parents and professionals*. Bethesda: Woodbine House, 2010.

GREEN, J. et al. The impact of theatre-based interventions on autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, v. 88, n. 6, p. 901-926, 2018.

GULSRUD, A. C. et al. The impact of autism on the family. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 40, n. 9, p. 1067-1073, 2010.

HUTT, C. et al. Exploring the benefits of drama in education for children on the autism spectrum: A systematic review. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, v. 18, n. 4, p. 402-419, 2013.

JOHNSON, J. W. et al. The effectiveness of video-based training on the use of visual supports for teachers of students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, v. 18, n. 2, p. 98-107, 2016.

KOENIG, K. P.; RUDNEY, S. G. Performance challenges for children and adolescents with difficulty processing and integrating sensory information: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 64, n. 3, p. 430-442, 2010.

MASON, R. A. et al. Neurocognitive underpinnings of dramatic practice. *Theatre Research International*, v. 39, n. 1, p. 62-78, 2014.

WILLIAMS, C. R. Using art as an intervention for children with autism spectrum disorder. *The Journal of Humanistic Counseling*, v. 56, n. 2, p. 172-187, 2017.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Erica Fernanda Crespo Rodrigues

RESUMO

O texto aborda aspectos da aprendizagem a partir das teorias de diversos autores. Vygotsky (1995) destaca que o desenvolvimento ocorre através da interação social e cultural, enfatizando a importância do aspecto qualitativo do desenvolvimento, que deve respeitar as individualidades. Vasconcellos e Valsiner (1995) complementam afirmando que a aprendizagem, mediada em um ambiente adequado, transforma potencialidades em desenvolvimento efetivo. A educação lúdica é discutida, criticando-se a visão restritiva das atividades lúdicas nas escolas. Marcelino (1996) e Oliveira (2000) defendem a importância de assegurar espaços para atividades lúdicas, que promovem a criatividade, a participação cultural e o prazer de viver, além de reconhecerem a função educativa dessas atividades. Piaget, um epistemólogo suíço, é apresentado com sua teoria de Epistemologia Genética, que estuda o desenvolvimento da inteligência. Ele classifica o desenvolvimento em quatro fases: sensório-motor (0-2 anos), simbólico (2-4 anos), pré-operatório (4-7 anos) e operatório-concreto (7-11 anos). A compreensão dessas fases é essencial para que os professores adaptem suas abordagens de ensino. Piaget também introduz os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio, que descrevem como o indivíduo internaliza e adapta novos conhecimentos. Assim, entender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é fundamental para a utilização eficaz de atividades lúdicas na educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Aprendizagem e lúdico.

ABSTRACT

The text addresses aspects of learning based on theories from various authors. Vygotsky (1995) emphasizes that development occurs through social and cultural interaction, highlighting the importance of the qualitative aspect of development, which must respect individual differences. Vasconcellos and Valsiner (1995) add that learning,

mediated in an appropriate environment, transforms potential into effective development. Playful education is discussed, criticizing the restrictive view of playful activities in schools. Marcelino (1996) and Oliveira (2000) advocate for the importance of ensuring spaces for playful activities, which promote creativity, cultural participation, and the joy of living, while also recognizing the educational function of these activities. Piaget, a Swiss epistemologist, is presented with his theory of Genetic Epistemology, which studies the development of intelligence. He classifies development into four stages: sensorimotor (0-2 years), symbolic (2-4 years), pre-operational (4-7 years), and concrete operational (7-11 years). Understanding these stages is essential for teachers to adapt their teaching approaches. Piaget also introduces the concepts of assimilation, accommodation, and equilibration, which describe how individuals internalize and adapt new knowledge. Therefore, understanding the process of children's learning and development is fundamental for the effective use of playful activities in education.

Keywords: Development; Learning; Playful.

DESENVOLVIMENTO

Abordaremos os aspectos da aprendizagem, sob a ótica de teorias e pensamentos de diversos autores.

Para Vygotsky (1995), o desenvolvimento acontece à partir da relação do indivíduo com outros indivíduos, no meio cultural em que estão inseridos. Sendo assim, desenvolvimento não possui uma definição propriamente dita, pois é um fator que precisa, na verdade, ser compreendido no aspecto qualitativo, pois trata-se de indivíduos que são diferentes entre si, e não de objetos que podem ser mensurados quantitativamente.

Afirmam Vasconcellos e Valsiner (1995), a respeito da ideia de considerar-se o qualitativo no desenvolvimento, respeitando as individualidades de cada um:

Temos que trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo,

exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado". (VASCONCELLOS E VALSINER, 1995, p. 72)

A aprendizagem, portanto, é o que gera formas de desenvolvimento; que possui potencial, e seu processo são criativos, caso contrário, se daria de maneira mecanizada, sem significado e sem estabelecer relações sociais, propõe Vygotsky.

Diante disso, torna-se o professor mediador de situações que permitam ao educando criar suas próprias hipóteses e testá-las, construindo, assim, seu conhecimento sobre aquilo que o cerca.

1.1A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO E O LÚDICO.

Atualmente, as escolas dão a concepção de atividade "lúdica" para crianças apenas para o que se refere ao uso do brinquedo, desenhos, músicas e atividades que utilizem o aspecto motor.

Dessa maneira, a criança fica restrita apenas a satisfazer a vontade do professor nessas atividades mais direcionadas, não podendo organizar seu próprio raciocínio para colocá-lo em prática.

Marcelino (1996, p. 38), cita que:

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda...

Segundo Oliveira (2000), encarar o lúdico apenas como um momento de diversão, ignorando sua função educativa, não tem fundamento. A criança aprende através da atividade lúdica ao encontrar, no decorrer de sua vida, nas pessoas que a rodeiam, o complemento para suas necessidades.

1.2. A INFLUÊNCIA DA TEORIA DE PIAGET NO PROCESSO DE APRENDIZADO.

O epistemólogo Jean Piaget nasceu em 1896, em Genebra, Suíça, e é considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Morreu em 1980, de causas naturais.

Ele buscou entender como a inteligência se desenvolve no ser humano. Criou um estudo intitulado Epistemologia Genética, que procura compreender, através de estudos, como se dá o conhecimento.

Este estudo tem sua validade comprovada por ter sido experimentado e comprovado cientificamente.

Piaget (1972) classifica as fases do desenvolvimento em quatro estágios:

- período sensório-motor: ocorre do zero aos dois anos de idade. Nessa fase, ainda não existe o pensamento lógico. A criança utiliza-se apenas da percepção de movimentos. Para comunicar-se, utiliza-se da ecolalia (repetição de sílabas), ou uma única palavra que expresse seus desejos (ex: água);
- período simbólico: ocorre dos dois aos quatro anos. Surge a linguagem e o desenho. Já possui capacidade imaginativa para satisfazer seus desejos, como transformar um objeto num brinquedo utilizando-se de imaginação. Nessa fase, é muito egocêntrica;
- período pré-operatório: ocorre dos quatro aos sete anos. É também chamada de idade dos “porquês”, pois, nesse período, é muito curiosa e quer entender o mundo que a cerca. Já é capaz de distinguir o real do imaginário. Já formula frases completas e lógicas, embora ainda não mantenha longos diálogos.
- período operatório-concreto: ocorre dos sete aos onze anos. Já possuem capacidade de classificar, sequenciar, ordenar. Nessa fase, prefere estar em grupo a estar sozinho. Já são capazes de compreender regras e cumpri-las. Já conseguem manter diálogo em grupo, mesmo que, nem sempre, consigam entrar num consenso do que está sendo conversado;

Ao professor, é necessário compreender e identificar as fases do desenvolvimento em que seu grupo se encontra, para que possa saber o que precisa ser trabalhado por ele. Sendo assim, afirma Lima (1980):

Aceitar o ponto de vista de Piaget, portanto, provocará turbulenta revolução no processo escolar (o professor transforma-se numa espécie de ‘técnico do time de futebol’, perdendo seu ar de ator no palco). (...) Quem quiser segui-lo tem de modificar, fundamentalmente, comportamentos consagrados, milenarmente (aliás, é assim que age a ciência e a pedagogia começa a tornar-se uma arte apoiada, estritamente, nas ciências biológicas, psicológicas e sociológicas). Onde houver um professor ‘ensinando’... aí não está havendo uma escola piagetiana! (LIMA, 1980, p. 131).

Também segundo seus estudos, a maturação do indivíduo acontece em três estágios: assimilação, que ocorre quando o indivíduo se apropria de um conhecimento e o adapta ao conhecimento que ela já possui; acomodação, que ocorre quando a criança, ao adaptar-se a esse novo conhecimento, mesmo que modificando-o, o internaliza, e a equilibração, que ocorre quando a criança atinge um equilíbrio entre esse conhecimento internalizado e seu meio.

Sobre a equilibração, Piaget (1976), coloca:

Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade, nem seus poderes anteriores de assimilação. (PIAGET, 1976, p. 37)

Esses três estágios são essenciais para entender como as crianças aprendem e se desenvolvem cognitivamente. Através da assimilação, acomodação e equilibração, elas constroem e refinam seus conhecimentos, adaptando-se continuamente ao ambiente. Piaget destacou que a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo, onde o equilíbrio entre esses estágios permite um desenvolvimento saudável e eficaz. Compreender esses processos ajuda educadores a criar métodos de ensino que respeitem e promovam o crescimento intelectual das crianças, ajustando as atividades de acordo com as necessidades e capacidades individuais de cada fase de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou uma análise dos aspectos da aprendizagem sob a ótica de diferentes teorias, destacando a importância da interação social e cultural no desenvolvimento, conforme Vygotsky (1995). Ele enfatiza que o desenvolvimento deve ser entendido qualitativamente, respeitando as individualidades. Vasconcellos e Valsiner (1995) complementam essa visão, afirmando que a aprendizagem mediada transforma potencialidades em desenvolvimento efetivo.

A discussão sobre a educação lúdica criticou a visão restritiva das atividades lúdicas nas escolas. Marcelino (1996) e Oliveira (2000) destacaram a necessidade de

espaços para atividades lúdicas, que promovem a criatividade, participação cultural e prazer de viver, além de terem uma função educativa importante.

A influência de Jean Piaget e sua teoria de Epistemologia Genética foram também abordadas. Piaget classificou o desenvolvimento em quatro fases e introduziu os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio, essenciais para entender como a inteligência se desenvolve e como os professores podem adaptar suas abordagens de ensino.

Compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é fundamental para a utilização eficaz das atividades lúdicas na educação. Esse conhecimento permite aos educadores criarem ambientes que potencializam o desenvolvimento infantil, respeitando suas fases e promovendo um aprendizado significativo e criativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980. p. 284.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. **“Estudos do lazer: uma introdução”**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento, um processo Sócio-Histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Vera Barros. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1985
- Piaget, J. (1978). **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. SP, Martins Fontes, 1986.
- PIAGET, Jean. **A equilíbrio das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Lisboa: Fundo de Cultura, 1958.
- VASCONCELLOS e VALSINER. **Perspectivas co-construtivista na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996

VYGOTSKY, L. S. **Algumas idéias sobre o desenvolvimento e jogo infantil.** Série Idéias, n.2.São Paulo: FDE, 1994

VYGOTSKY, L.S. **Imaginación y creación en la edad infantil.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

CONHECENDO A HISTÓRIA DO NÚMERO

Camila Lopes Dionisio

RESUMO

Apesar de a ideia de número, hoje, nos parecer natural, quase como conhecimento inato do ser humano, houve um tempo em que os homens não sabiam contar. Crê-se que as primeiras concepções de número surgiram na Era Paleolítica, onde os homens, que viviam em cavernas, se ocupavam de acumular alimentos e buscavam recursos para manter o controle da quantidade possuída. Nessa época existia a ideia de se possuir um ou muitos, já que não se nomeavam quantidades como atualmente fazemos, em um, dois, três... “Algumas línguas atuais ainda têm esta limitação. Os índios Siriona e os brasileiros Ianoama não têm palavras para números superiores a três; em vez disso, estas duas tribos usam as palavras “muito” ou “muitos”.” (SEIFE, 2001).

Palavras-chave: Numeração; História; Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A contagem por correspondência um a um foi o primeiro procedimento aritmético utilizado pelo homem e tem como mecanismo a aptidão de percepção do número, pois ao observar dois conjuntos, podemos distinguir qual possui mais elementos, após uma breve análise. A correspondência das quantidades com, por exemplo, os dedos das mãos, dos pés e outras partes do corpo (olhos, nariz, orelhas etc.) também fazem parte deste repertório de contagem termo a termo utilizado antes do conhecimento de abstração do número.

Esse conhecimento não é uma abstração do conceito de número, mas uma percepção, onde a ideia de número é sentida. A pessoa percebe que possui mais de uma ou duas unidades, porém apenas através da capacidade natural do ser humano, a

percepção direta do número, não correspondendo à quantidade com algarismos, percebendo a quantidade apenas como mais uma característica daquilo que se observa.

A contagem através das partes do corpo provavelmente foi uma facilitadora da construção da percepção da ordem utilizada como princípio da matemática, possibilitando uma compreensão da abstração do número e conseqüentemente a superação da contagem através da equiparação de valores.

Há a ideia de que, na Era Neolítica, houve um grande desenvolvimento nas relações do homem com a natureza, deixando de ser passivo para ativo. Negociações e atividades comerciais possibilitaram a formação da linguagem e as ideias de quantidade. Documentos mostram que os conceitos de números cardinais, apesar de não haver data de surgimento específica, aparecem ao mesmo tempo na Mesopotâmia, China, Índia e Egito, trazendo a ideia de que são muito mais antigos do que esses documentos datam.

Ao se perceber a necessidade da contagem de grandes quantidades, surgiram símbolos denominados “símbolos básicos” que possibilitavam esse registro. “Estabelecia-se, então, um conjunto de símbolos, juntamente com algumas regras que permitiam contar, representar e enunciar os números”. (Souza, p.2, 2008)

Os mais antigos sistemas de numeração conhecidos são o egípcio, o grego e o romano, que consistem em determinar um símbolo e formar numerais através da repetição dos mesmos e da soma. Ainda hoje utilizamos o sistema de numeração romano em mostradores de relógios, para datar fatos etc. Porém, no presente trabalho, o sistema de numeração que mais nos interessa é o egípcio que agrupava os valores de 10 em 10, utilizando diferentes símbolos para representar os múltiplos de 10, conforme tabela:

Símbolo Egípcio	Descrição do símbolo	O número na nossa notação
	Bastão vertical	1
∩	Ferradura	10
?	Rolo de pergaminho	100
⌘	Flor de lótus	1000
∩	Dedo encurvado	10000
⊃	Peixe	100000
⊃	Homem	1000000

Fonte:

http://www.ifba.edu.br/dca/Corpo_Docente/MAT/EJS/SOBRE_A_HISTORIA_DOS_NUMEROS.pdf. Sistema de numeração egípcio.

Atualmente no Brasil, assim como na maioria dos povos do mundo, utiliza-se o sistema de numeração indo-arábico, que surgiu da fusão do sistema de numeração Hindu, que consistia na utilização de nove símbolos para representar os números de 1 a 9 e uma palavra para denominar as potências de 10 (100= 1 sata, 10= 1 dasan), não possuindo símbolo para representação do 0 (104= 1 sata e 4), e dos algarismos arábicos.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Fonte:

http://www.ifba.edu.br/dca/Corpo_Docente/MAT/EJS/SOBRE_A_HISTORIA_DOS_NUMEROS.pdf. Evolução dos algarismos arábicos.

O sistema de numeração indo-arábico, que utilizamos, consiste em 10 símbolos, denominados algarismos (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9). O sistema possui também a característica de ser posicional, isto é, os algarismos devem ser multiplicados pelo valor da posição que ocupam, e sendo assim, através da utilização desses algarismos em determinadas posições, podemos representar diversos números.

A base de contagem do nosso sistema de numeração é decimal, pois é atribuída à quantidade de símbolos presentes na representação dos números. Acredita-se ainda, que essa base, tem origem a partir da contagem realizada através dos dedos das mãos pelos povos antigos.

Por ser posicional, cada vez que um algarismo é deslocado para a esquerda na composição de um número, ele é multiplicado por 10. (1543= 1 equivale a 1000, 5 equivale a 500, 4 equivale a 40 e 3 equivale a 3).

2.1 A criança pequena e as relações com o número

As crianças utilizam basicamente a sensação numérica para observar quantidades, porém, com o passar dos anos e avanço no desenvolvimento escolar, passam a recorrer a diversas estratégias para diferenciar as quantidades presentes em determinados grupos. Entre estas estratégias “[...] recorreremos à memória ou a procedimentos como a comparação, a decomposição, o agrupamento mental ou, mais ainda, à faculdade abstrata de contar.” (Ilfrah, p. 20, 1989).

Através da observação de agrupamentos de objetos, imediatamente conseguimos identificar até aproximadamente quatro unidades/objetos, nossa percepção numérica geralmente não ultrapassa a percepção dessa quantidade. Para perceber quantidades maiores que essas é necessário realizar a contagem, recorreremos então a uma ou mais das estratégias anteriormente citadas.

As crianças utilizam estratégias na ordenação, mesmo sem compreender a função do número em exprimir quantidades aritméticas, entre elas nomear de acordo com os dias da semana, com os meses do ano, construir uma sequência com nomes, cantar versinhos como:

Um, dois,
Feijão com arroz.
Três, quatro,
Feijão no prato.

Cinco, seis,
Molho inglês.
Sete, oito,
Comer biscoitos.
Nove, dez,
Comer pastéis.

(Cantiga popular)

Esse movimento é uma forma de estabelecer uma ordem de contagem, apesar de ainda não dominar as convenções de contagem e aritmética que envolve o número, um movimento parecido com a utilização das partes do corpo na contagem.

2.2 Contagem

A contagem, apesar de estar ligada a capacidade de percepção direta dos números, não é inata ao homem. “Pelo que sabemos, a contagem é, com efeito, um atributo exclusivamente humano: diz respeito a um fenômeno mental muito complicado, intimamente ligado ao desenvolvimento da inteligência.” (IFRAH, p. 44, 1989). Portanto é uma construção na qual designamos símbolos aos elementos do conjunto que estamos contando, sejam esses símbolos gráficos ou orais. No sistema de numeração que utilizamos, o hindu-arábico, iniciamos a contagem pelas unidades e prosseguimos até que todos os elementos que compõe o conjunto estejam contabilizados.

Segundo Ifrah são necessárias três condições psicológicas para que o homem desenvolva a capacidade de contar:

“[...] - ele deve ser capaz de atribuir um ‘lugar’ a cada ser que passar diante dele; - ele deve ser capaz de intervir para introduzir na unidade que passa a lembrança de todas as que precederam; - ele deve saber conceber esta sucessão simultaneamente.”

(IFRAH, p. 45, 1989)

Percebemos, então, que a contagem está ligada à capacidade de ordenar, já que o sistema de numeração de utilizamos possui ordens numéricas hierarquizadas, que só possuem sentido se o conceito da abstração do número e a regularidade do sistema de numeração forem compreendidos.

As crianças a partir de aproximadamente três anos começam a utilizar os dedos das mãos no auxílio à contagem, quando indicam a sua idade, a do colega, quantas

balas possui, demonstrando que já possui a capacidade de contar de forma abstrata. Dessa forma percebemos a capacidade de contar até dez, utilizando os dedos e desenvolvendo a contagem para números posteriores de maneira progressiva, conforme o avanço ao acesso ao abstrato. “A mão do homem se apresenta, assim, como a “máquina de contar” mais simples e natural que existe.” (IFRAH, p. 51, 1989).

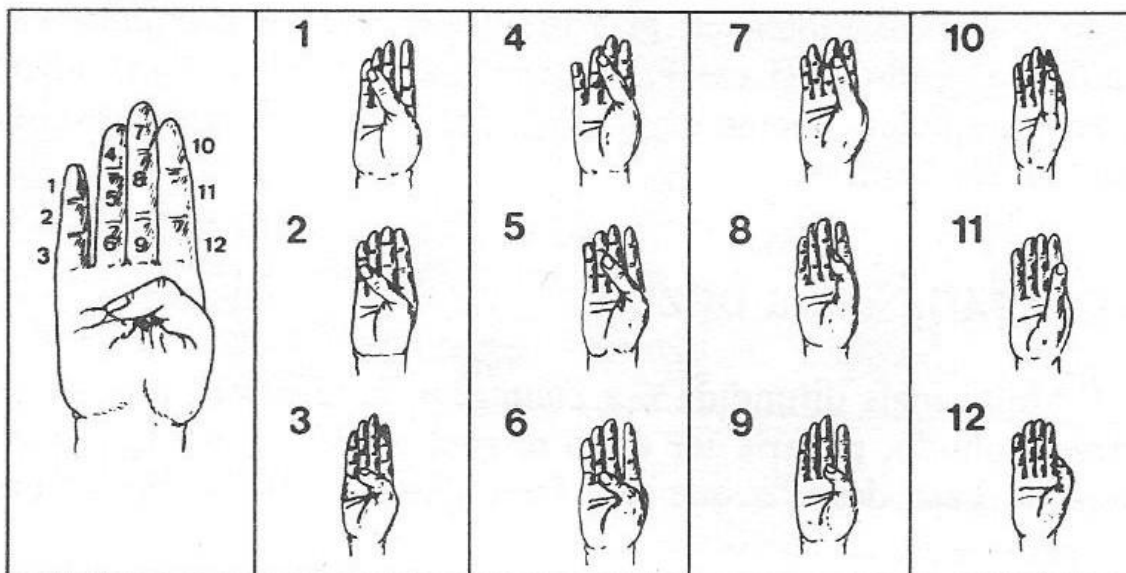
A contagem permitiu também que o homem diferenciasse, de forma abstrata, os números ordinais dos cardinais, apesar de ainda não utilizarem esses conceitos. Os números cardinais são os números usados para indicar uma sequência (um, dois, três...), já os ordinais indicam a posição que ocupa na sequência (primeiro, segundo, terceiro...).

2.3 A invenção do agrupamento a partir de bases

Com o desenvolvimento da capacidade de abstração dos números, o homem iniciou a busca por maneiras de facilitar a contagem utilizando o mínimo de símbolos possível, iniciou-se então a estratégia de agrupar.

Os dedos das mãos trouxeram ao homem a ideia do agrupamento de dez em dez, pois ao realizar a contagem termo a termo, utilizavam os dedos das mãos comparando com os objetos/animais que desejavam contabilizar.

A utilização das mãos para contar, deu origem também aos agrupamentos base cinco, como por exemplo, na língua api, que utiliza este sistema, formado a partir da utilização dos dedos de uma mão para iniciar o processo de desvendamento dos números. As mãos ainda possibilitaram a invenção da contagem de base duodecimal (doze), conforme imagem abaixo.



IFRAH, Georges. *Os números: a história de uma grande invenção*. 3ed. São Paulo: Globo, 1989. p.66.

Esse sistema é utilizado como unidade secundária de contagem por diversos povos.

Outros povos utilizaram ainda os dedos das mãos e dos pés na base de seus sistemas de numeração de base vintesimal, assim como os astecas e os esquimós da Groenlândia. Os sistemas de numeração de base dois, três e quatro também existiram no início como base primitiva de contagem.

Nosso sistema de numeração, como citado anteriormente, constitui-se sobre a base dez, utilizando dez algarismos arábicos (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) na constituição de qualquer número que precisamos escrever, assumindo determinado valor, de acordo com a ordem que ocupa no número. Esse valor é denominado de valor posicional.

O agrupamento base dez é vantajoso, pois é constituído de forma que possibilita a memorização, já que possui poucos algarismos, facilitando a soma dos mesmos e a representação dos números utilizando poucos sinais gráficos.

A criança também desenvolve esse potencial, parcialmente devido ao contato com a sociedade que faz uso social dos números, desenvolvendo esta capacidade para a contagem antes mesmo do ingresso na escola. Quando realizado este ingresso, a criança já conhece uma parte da importância social dos números a partir da observação dos preços de produtos no mercado, a numeração de casas, o número de telefones etc. Na escola é importante que o professor leve em consideração este conhecimento e que possibilite ao aluno a construção de novos conhecimentos a partir

dele, tornando o conhecimento significativo, ressaltando a importância do uso escolar e social da matemática.

A matemática é encarada por muitos como um grande problema educacional, onde alunos não compreendem o que fazem e professores não conseguem ensinar. O conhecimento das propriedades do sistema de numeração possibilita a compreensão das operações matemáticas, tornando os cálculos mentais, algoritmos e seus processos e mecanismos de resolução compreensíveis, desmistificando a matemática incompreensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento da compreensão da matemática através de diversas estratégias pedagógicas, desenvolvendo assim habilidades, competências e manipulação hábil do sistema de numeração. A avaliação da aprendizagem dos alunos deve ser contínua e utilizada como parâmetro para se repensar as estratégias utilizadas no ensino.

Considerando que a matemática está ligada à compreensão, devemos repensar a forma de ensino, buscando possibilitar aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o domínio do sistema de numeração e de suas propriedades, de maneira que compreendam as relações estabelecidas dentro dele. Dessa forma a matemática aprendida será construída a partir do domínio do sistema de numeração, possibilitando ao aluno estabelecer relações da matemática da escola com a resolução de problemas práticos do dia a dia.

Outros sistemas de numeração com outras bases, assim como o duodecimal, poderiam ser igualmente eficientes, porém nossa tradição de agrupar por dezenas é culturalmente determinada, o que dificulta a exploração de contagens e agrupamentos em outras bases, embora isso seja possível.

REFERÊNCIAS

FIORENTINI, Dario. MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática. Texto extraído do Boletim da SBEM-SP, n. 7, de julho-agosto de 1990. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mat.ufmg.br%2F~espec%2Fmeb%2Ffiles%2FUmareflexao_sobre_o_uso_de_materiais_concretos_e_jogos_no_ensino_da_Matematica.doc&ei=kS9YUvevE4_Q9gSj7oGYDQ&usq=AFQjCNGXidItWtDUFS5RJTbPtYqNjWJ-Vw&sig2=FzN0WX3er1dmChJecKcjAg&bvm=bv.53899372,d.eWU. Acesso em: 2 de set de 2013.

IFRAH, Georges. *Os números: a história de uma grande invenção*. 3. ed. – São Paulo: Globo, 1989.

JESUS SOUZA, Eronildo de. *Sobre a história dos números*. Salvador: IFBA, 2008. Disponível em: <http://www.ifba.edu.br/dca/Corpo_Docente/MAT/EJS/SOBRE_A_HISTORIA_DOS_NUMEROS.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

KAMII, Constance. JOSEPH, Linda. *Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética – séries iniciais – Implicações da Teoria de Piaget*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LERNER, Délia. SADOVSKY, Patrícia. *O sistema de numeração: um problema didático*. In: PARRA, Cecília. SAIZ, Irma (org). *Didática da matemática: Reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SARMENTO, Alan K. C. *A utilização de materiais manipulativos nas aulas de matemática*. Universidade Federal do Piauí: Piauí, 2007. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_18_2010.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2012.

SEIFE, Charles. *Zero: A biografia de uma ideia perigosa*. Lisboa: Gradiva. 2001.

SOUZA, Salete Eduardo de. *Os recursos didáticos no ensino escolar*. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia

da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Maringá: UEM, 2007. Disponível em: http://www.mudi.uem.br/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf. Acesso em: 05 de março 2013.

A RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ageneusa Mota de Oliveira Sales

RESUMO

Pretendo analisar todo este contexto, apesar de toda dificuldade em se trabalhar na educação, com todos os déficits que esta se encontra, principalmente das dificuldades de se trabalhar com alfabetização, devido á falta de ambientes e condições de aprendizagem da leitura e da escrita em uma realidade social, ainda assim, a professora alfabetizadora, consegue desenvolver um trabalho importante com essas crianças, ensinando-as não só as tecnologias do ler e do escrever, mas, demonstrando que essas práticas são encontradas sim fora do ambiente escolar, e que muitas são suas utilidades. Pretendemos verificar se há a necessidade e se é possível que os professores consigam enxergar a leitura e a escrita como instrumento social e que reconheçam a necessidade de apropriação e uso competente destas tecnologias, para que assim, a alfabetização e o letramento tornem-se práticas

possíveis dentro da escola.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Escola.

INTRODUÇÃO

No Brasil considera-se como educação infantil o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de "creche". O equipamento educacional que atende crianças de 4 a 6 anos se chama "pré- escola".

A infância pode ser definida como período inicial da vida humana ou representação que os adultos constroem sobre esse período. Assim, a história da infância pode ser pensada como sendo a história da relação que a sociedade, a cultura, os adultos estabelecem com essa faixa etária. Já as crianças constituem uma realidade biopsicológica referenciada no indivíduo. Desse modo, a história da criança pode ser entendida como a história das relações das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade (KUHLMANN JR. & FERNANDES, 2004).

Uma importante conquista do movimento político e social, no que se refere à infância e à educação, foi a definição da Educação Infantil como dever do Estado e direito de todos, por meio da Carta Magna de 1988. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da Educação Básica, ofertada através do atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), em escolas e centros de Educação Infantil. Se, inicialmente, tal direito emergiu atrelado ao direito da família trabalhadora, posteriormente foi constituindo, no contexto social brasileiro, um novo significado, sendo, hoje, também reivindicado como um direito social de todas as crianças.

Alfabetizar letrando hoje em dia é uma experiência de democratizar a vivência de práticas de leitura e escrita, tem a noção de ajuda ao aluno a reconstruir a invenção social que é a escrita alfabética.

Ana Teberosky através e estudos realizados sobre a prática de Emília Ferreiro sobre alfabetização, concluiu que alfabetizar é um processo de análise e reflexão, que o aluno aprende a partir de textos e não somente de palavras soltas. A autora diz que o indivíduo plenamente alfabetizado é “aquele capaz de atuar com êxito nas mais diversas situações de uso da língua escrita.

Para que o processo de escrita e leitura intitulado como Ler e Escrever é necessário não somente que o indivíduo tenha domínio do código alfabético e saiba codificar e decodificar um texto, ele tem que conhecer a diversidade de textos que são utilizados na sociedade, bem como sua função e poder interpretá-los produzi-los e reproduzi-los.

Alfabetizar é um processo que ocorre durante todo o período escolar do aluno, pois ele se torna o coautor de sua aprendizagem e deixa de ser um mero expectador do processo de ensino aprendizagem. Como Paulo Freire define o aluno não é um mero depósito do conhecimento.

A partir de 1980 surge construtivismo que não é um método de ensino, voltado para como o/a professor/a deve ensinar, pelo contrário, é uma teoria psicológica da aprendizagem que tem como objeto a psicogênese da inteligência e dos conhecimentos, portanto, voltada para como o sujeito aprende.

A Psicogênese da Língua Escrita é uma abordagem psicológica de como a criança se apropria da língua escrita e não um método de ensino. Portanto, cabe aos profissionais da educação, fazer a transposição desta abordagem para a sala de aula, transformando os estudos em atividades pedagógicas.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

No Brasil, o letramento surgiu enraizado no conceito de alfabetização, originando dessa forma uma confusão entre a especificidade de cada termo, provocando uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido certo apagamento da alfabetização. Neste aspecto, o letramento vai sendo concebido como pré-requisito da alfabetização ou a alfabetização passa a ser considerada parte integrante do letramento no processo de aquisição do código. Em nossa observação, as discussões inerentes à prática pedagógica alfabetizadora têm suscitado inúmeros questionamentos acerca de qual terminologia deve ser contemplada no desenvolvimento da ação docente em relação ao ensino da língua escrita.

Alfabetizar e letrar muitas vezes se confundem e se mesclam, havendo a necessidade de compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, dada a especificidade de cada termo, a fim de que possamos realçar a importância de que ambos são processos distintos, porém indissociáveis. Assim,

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode

desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (SOARES, 2004, p. 14)

Em relação ao contato que as crianças têm com a leitura e com a escrita e a forma que concebem a importância dessas práticas. Acreditamos que elas têm dentro dos limites da sua realidade um contato significativo com a leitura e a escrita e que apesar de se referirem a essas práticas de uma forma mais pragmática, a maioria as reconhecem também fora da escola.

Neste trabalho pretendo fazer uma breve análise de como a criança aprende a ler e escrever e como o professor ensina no método do programa Ler e escrever implantado pela Secretaria de Estado da Educação e como fazer com que a criança adquira o gosto pela leitura.

A RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura contemporânea voltada à educação de crianças de 0 a 6 anos apresenta a partir da década de 1990 um intenso debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. As respostas oferecidas pelos pesquisadores sobre a questão da especificidade da Educação Infantil giram entorno de dois eixos o binômio cuidar-educar e a perspectiva antiescolar elementos fundamentais da pedagogia da infância.

Entende-se, nessa perspectiva, que a especificidade da educação da criança pequena implica a negação e o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional. Entende-se ainda que o ensino não deve fazer parte do atendimento ofertado à criança até os 6 anos. Para essa perspectiva teórica, a Educação Infantil “faz parte da educação básica, mas não tem como objetivo o ensino e, sim, a educação das crianças pequenas” (Cerisara, 2004, p.8). O foco na Educação Infantil não está nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas chamadas relações educativo-pedagógicas.

Segundo Aquino (2005), a definição de um perfil para o professor da Educação Infantil é um dos aspectos primordiais a ser considerado na consolidação de uma identidade para o segmento. Historicamente esse profissional foi denominado de muitas maneiras, com diferentes responsabilidades e nível de escolaridade. De acordo com Aquino, para

demarcar uma epistemologia do saber docente, é preciso reconhecer a especificidade que caracteriza o trabalho desenvolvido em instituições como creches e pré-escolas. Por epistemologia, entenda-se o conceito de Tardif (2000 apud AQUINO, 2005, p. 1): "estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas".

Redin (2008), diz que o perfil do profissional de Educação Infantil se constitui a partir do seu campo de atuação, o que significa, na percepção do autor, considerar a realidade da criança como um ser em desenvolvimento, como sujeito histórico com direitos e necessidades. Então, o profissional dessa modalidade educativa será multidimensional em um segmento que é essencialmente multidisciplinar (ROCHA, 1999). Assim, pode-se pensar em um profissional multidimensional para atender a

multifuncionalidade que caracteriza a educação nos primeiros anos de vida. De todo modo, é importante enfatizar que o professor de Educação Infantil deve construir e assumir sua identidade docente desvincilhando-se da imagem de mãe e mulher que historicamente está associada a esse profissional.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o educador não pode ser entendido como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. Em contraposição a essa violenta descaracterização de seu papel subjacente à negação do ensino, que reduz sua interferência na sala de aula a uma mera participação (Arce, 2004), o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetivos da cultura.

Vigotski (1995) destaca a mediação do adulto no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança e postula que o ensino deve promover o desenvolvimento. Na perspectiva do autor, o desenvolvimento cultural tem sempre como ponto de partida a atuação de outras pessoas sobre a criança: Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta. (ibidem, p.232)

O entendimento de que a criança se apropria ativamente do repertório cultural da humanidade, por meio da interação com outras pessoas, leva a pensar numa relação entre infância e docência composta pela tríade criança, conhecimento e professor. Tal tríade reúne elementos distintos, pensados de forma articulada, e não mais pensados individualmente, de modo que ora se sobressai um sobre o outro.

Sob essa perspectiva, entende-se que a consideração efetiva das crianças pode contribuir para que a formação de professores traçada na legislação se materialize em práticas de ensino-aprendizagem bem sucedidas.

Como afirma Vygotski (1995), a atividade pessoal do estudante (da criança) deve ser a base do processo educativo, e todo o trabalho do professor deve estar direcionado para guiar e regular esta atividade. Por isso, a participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento

-, seja através da escuta competente do profissional que a educa e dela cuida.

Assim como muitos autores afirmam a criança é capaz de criar e recriar cultura, bem como alterar a ordem das relações e práticas sociais. Sarmento diz:

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas no imaginário coletivo). (SARMENTO, 2008, p. 29).

Refletindo sobre o diálogo entre pensamento pedagógico e infância, Arroyo (2008), também, enfatiza o potencial de se olhar e escutar a criança. De acordo com ele: Se estamos à procura das interrogações que a infância traz à pedagogia, o caminho mais fecundo pode ser ter maior sensibilidade para com as experiências das crianças que a vivenciam, que fazem parte dessas categorias sociais, históricas. Com essas experiências concretas interrogam a ideia de infância fundante do pensamento pedagógico e das ciências e inspiradora ou legitimadora das instituições educativas, dos currículos, das didáticas e da docência. Se as formas dos adultos pensarem a infância têm condicionado o pensar da pedagogia e as ciências, as formas diversas de experimentar o ser adulto e o ser criança, adolescente podem também ser fonte do repensar do ideal de infância e das verdades que alimentaram a pedagogia e as ciências. Se as experiências da infância são decisivas para construir suas próprias verdades, por que não seriam decisivas na construção das verdades dos adultos, da pedagogia e das ciências sobre a infância? Na compreensão deste tempo humano fica destacado como nem sempre experiências e verdades históricas coincidem. (ARROYO, 2008, p. 126).

Tais falas revelam que, para se elaborar uma nova forma de se compreender a relação entre docência e infância não basta mudar as práticas educativas. Isso implica mudar as concepções e políticas educacionais, que muitas vezes desarticulam a tríade e afastam criança, conhecimento e professor.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não é raro escutarmos que " Brincar é em casa, aliás, o brincar tem uma íntima ligação com outra ação, a ação de bagunçar, e esta ação é intolerável no ambiente escolar, dentro da perspectiva tradicional. O que é necessário saber é que este bagunçar é extremamente salutar para que a brincadeira aconteça de maneira voluntária".

Uma criança que não brinca não terá como reproduzir seu mundo e não saberá lidar com as frustrações, com os medos, a ansiedade. Esta criança não terá referência, trazendo para a vida dificuldade de socialização, ficando a mercê de um mundo só seu, o que dificulta o relacionamento e a formação deste indivíduo.

A palavra brincar é ampla e diz respeito também aos jogos. Existem alguns autores que se referem ao brincar, como jogar. Roger Callois (1990) classifica os jogos em competitivos (queimada, amarelinha, etc.), de sorte (baralho, bingo etc.), jogos provocadores de vertigem (balançar, escorregar, rodar- percepção) e o imaginativos (faz de conta, boneca, carrinho). Este último remete a imitação, onde a criança irá imitar o mundo adulto e lidar com seus anseios.

Portanto, se faz necessário, que a escola conheça todo o universo do brincar ou jogar para que a formação do indivíduo, que é a função da escola se dê por completo.

No brincar, a intencionalidade é o sentido que o brincante dá à brincadeira que está acontecendo, isto é, brinca-se com um determinado sentido, e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós apenas fazemos leituras desses sentidos, que podem até não ser os mesmos dados por quem está brincando (CARVALHO, 2009 p.21)

A importância do professor no ato de brincar é imprescindível, e talvez ele não se dê conta dessa dimensão. O professor deve observar as brincadeiras, ficando atento a todos os gestos e palavras presentes nas mesmas. Neste momento da observação o professor compreende seu aluno, a família deste aluno e outras relações são criadas no processo de ensino- aprendizagem.

A estimulação é fundamental para que o processo da aprendizagem ocorra com sucesso. O não estímulo significa o não desenvolvimento de todas as potencialidades com as quais a criança foi gerada, sendo assim, o estímulo deve ser oportuno, adequado às etapas já superadas e aos marcos atuais de desenvolvimento. Essa oportunidade não se refere ao tempo cronológico, mas a etapas de complexidade somatória.

O professor que brinca junto com seus alunos proporciona aos mesmos diferentes oportunidades de ampliar o conhecimento e de interagir com outros colegas. Nesta interação o ambiente se torna fértil para que a criança sinta, pense, expresse e dê significado às relações que permeiam sua vida, tornando o processo ensino-aprendizagem menos penoso e mais prazeroso.

A teoria piagetiana nos fala de três fases do “brincar”, de acordo com a idade da criança: o período sensório-motor, onde a criança brinca com aquilo que acomodou; o período pré-operatório, onde existe a simbologia e por último os jogos com regras. É importante lembrar que para Piaget no período pré- operatório a criança não possui estrutura cognitiva para entender o mundo adulto e daí ela se reporta a jogos simbólicos para que sua estrutura seja modificada, ou seja, ela precisa de referência. “Exercício, símbolo e regra, tais parecem ser as três fases sucessivas que caracterizam as grandes classes de jogos, do ponto de vista de suas estruturas mentais” (Piaget, 1971, p.148).

O brincar é a forma prioritária que a criança faz sua interação com o mundo do adulto. É uma forma de linguagem reconhecendo o espaço e o tempo ao seu redor. Mediante tais fatos, denota-se a importância de trabalhar com educadores para que o brincar seja entendido como processo de ensino- aprendizagem. O trabalho é sério, pois não se pode deixar que as brincadeiras sejam ideológicas, onde irão reproduzir o pensamento do professor. Segundo CARVALHO (2009):

O brincar, nas referências e parâmetros que chegam às professoras, se expressam como algo absolutamente positivo, algo bom pela sua simples presença, o que esvazia a compreensão de que as relações e os valores são ideológicos e contraditórios.

Como assinalam Silva e Rossetti-Ferreira (2000), é inegável a necessidade de construir um novo perfil profissional para o docente da Educação Infantil. Mas advertem as autoras que as transformações do perfil só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura da formação. Se o que se almeja é legitimar a profissão, é importante compreender o professor como sujeito do seu processo de formação. Isso supõe considerar os

saberes e as experiências que esses profissionais mobilizaram durante os anos de atuação na Educação Infantil, a conhecimentos e o perfil que julgam necessários para o exercício dessa profissão. Então, será possível pensar a formação dos professores de Educação Infantil em uma perspectiva de direito e não apenas de necessidade.

Como argumenta Heidegger (1953-1978), qualquer pessoa jogada em um mundo de entes (linguagem, discurso, coisas, valores) com ou sem escola apreende o mundo e aprende sobre o mundo até como forma de se constituir nele. Essa apreensão do mundo, porém pode ser mais autêntica quanto maior for a consciência do mundo que se apreende, o que pode ser enormemente facilitado pela educação formal. Nesse sentido, a escola que possibilita ao infante aprender sobre o mundo e apreender o mundo tem função de mediação. Trata-se, no argumento de Vygotsky (1991), de internalizar o mundo, em um processo de semiose que equaciona aprendizagem emocional, instrucional e formacional que podem ser pensadas como fenômenos inter-relacionados e que possuem uma lógica intrínseca, trinária. Essa se estrutura, no dizer de Peirce (1958), sobre as categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade, que correspondem às dimensões do sentimento, da experiência concreta direta e da mediação por meio de símbolos mais abstratos, porém lógicos. Assim, a instrução de crianças pequenas e em qualquer fase da vida pode ser concebida como um fenômeno da ordem da terceiridade que não prescinde das dimensões anteriores. Aprendizados, mesmo os mais abstratos, são, essencialmente, impregnados de qualidades de sentimentos e de experiências brutas (GALVÃO; GHESTI, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase importante da construção do aluno sua personalidade fica claro em nossa conclusão que estar interagindo com a criança, deixando-as serem autônomas, porém coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem. É fator importante nesta fase de aprendizagem, e o trabalhar com projetos contribui para o sucesso deste processo.

Assim entendemos que a inserção da ludicidade nas aulas se faz necessária para criar um ambiente alfabetizador, proporcionar a interrelação entre o aluno e professor, facilitando o processo de ensino aprendizagem, Bem como a formação profissional também se faz necessária pois hoje temos vários profissionais que não sabem trabalhar com este método de ensino.

Percebemos que como citado no trabalho a formação continuado do professor que ocorre nas ATPC's deve ser mais efetivas, onde os coordenadores devem fazer o estudo dos pensadores que trazem esta nova concepção de alfabetização, para proporcionar ao professor uma reflexão sobre sua prática, para melhorar a qualidade do ensino ofertado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWIZ, A. e WAGKOP, G. **Creche: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

AQUINO, L. L. **Professoras de Educação Infantil e saber docente**. Revista TEIAS, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, 2005

ARCE, A. **Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?** In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARROYO, M. G. **A Infância interroga a Pedagogia**. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) *estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

_____. Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARBOSA, I. G.; MAGALHÃES, S. M. O. **Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância?** Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, ano 4, n. 2, p. 47-58, 2004.

BORGES, Cecília M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. PCN – **Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. 1997 CÒCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. *Didática da alfabetização: decifrar o mundo*. São Paulo: FTD, 1996. P.51-84.

_____, **Ministério da Educação**. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em fevereiro de 2018

BROTTO, Fábio Otuzzi. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Melhoramentos, 2001

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. Ed. Scipione. São Paulo. 1998.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990

CARVALHO Alysson... [et AL.] **Brincar (ES)**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

CÓCCO, Maria F. e HAILER, Marco Antônio. **Didática da alfabetização: decifrar o mundo. Alfabetização e Socioconstrutivismo**. São Paulo: Ed. FTD, 1996.

DICKEL, A.; (1998) – **Pesquisa em Educação: conceito, políticas e práticas**. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras.

DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. (2007). **Uma reflexão histórica sobre a formação do professor** In: NARDI, R.G.; LOPES, M.C.R; HANSEN, J.H. (Orgs.) Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas.

FANTACHOLLI, Fabiane das Neves. **O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras** - Um Olhar Psicopedagógico.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil**. In: Faria, A.L.G.; Palhares, M.S. (Org). Educação pós LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Autores Associados F E/ Unicamp, 1999

FERREIRA, Emília, **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo. Cortez, 2001.
FRADE, I. C. A. **Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender** – O resgate do jogo infantil. – São Paulo: Moderna, 1996.

GALVÃO, A. GHESTI, I. **A importância da educação nos primeiros anos de vida**. In: Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Brasília: UNESCO, 2003. p. 99-115.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (1998) **Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática**. In: Idem, (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993. HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica**. Brasília: Tempo Brasileiro/UnB, 1953-1978.

_____, Martin. **Ser e tempo**. São Paulo: Vozes, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. (2000). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa escolar para educação infantil*. São Paulo. Ática.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado da Educação – Universidade Federal de MG – Ceale. **Orientação para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**, vol: II,. Belo Horizonte, 2003

MELLO, S. A. **Contribuições de Vygotski para a Educação Infantil**. In: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 193-202.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999

SAMPAIO, Aryadne Gabrielle. **A importância do brincar e do lúdico no processo de alfabetização**. 10ª Mostra Acadêmica UNIMEP

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, p. pp. 361-378, maio- ago. 2005.

_____, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** In: Anais da 23ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.)

_____. **A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica.** Vol 9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21

_____. **As muitas facetas da alfabetização.** In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento,** 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004

_____. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos.** Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004ª

_____. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2008 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAL, M. G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ALLON, H. **A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança,** IN: Psicologia e educação da infância. Lisboa, Ed. Estampa, 1975. WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

SOLUÇÕES AMBIENTAIS PARA UM BRASIL MELHOR

MORAES, Bruna Pinheiro de ¹¹

RESUMO

A produção e o consumo de produtos eletro-eletrônicos estão crescendo cada vez mais com um forte apoio da mídia. Aparelhos com alguns meses de uso já perderam sua “funcionalidade” e muitas vezes são descartados em lugares impróprios. Ou seja, os consumidores não estão se importando com a estabilidade e sim com a novidade muitas vezes inapreensível.

Para tal, são apresentadas algumas soluções mais sustentáveis para o problema do lixo eletrônico no Brasil.

Palavras-chave: reciclagem; consumo; educação.

O principal passo a ser dado é o consumo consciente evitando que os produtos possam causar um impacto ambiental que alteram que alteram algum de seus componentes por determinada ação ou atividade.

São de grande parte do consumidor as responsabilidades desse processo para que ele se conscientize frente aos problemas ambientais que estão ocorrendo. Existem duas propostas hoje para o consumo sustentável dos aparelhos eletrônicos, uma é o Consumo Verde e a outra é o Consumo Ético. O consumo verde é a tentativa de fazer os consumidores comprem aparelhos que sejam ambientalmente corretos, que tenham a informação de que são ecológicos. O consumo ético cai dentro do sistema econômico que tem a ver com as relações de trabalho.

Do outro lado existe o consumo sustentável que prega substituir os produtos para tornar o ser humano menos dependente de bens materiais para ser feliz.

¹¹ Formada em Pedagogia, Artes e História. Atua como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), desempenhando a função de Assistente de Diretor (2020). E-mail: bruna.p.moraes@hotmail.com.

Segundo Portilho (2003) a ideia de consumo verde começou a existir na década de 70, pois o consumidor através de suas opções de compras gerou mudanças nas questões de matrizes energéticas e do avanço tecnológico dos processos de produção, assim sob essa perspectiva os problemas ambientais poderiam ser resolvidos em algumas partes através de programas informativos. A partir daí surgiram novas alternativas propostas para governos e instituições que é o Consumo sustentável que é onde entra a gestão do REEE e toda a cadeia do setor produtivo.

Outro ponto é ficar atento aos famosos produtos mais baratos. Muitas vezes por de trás da produção desses produtos há atividades de exploração, na qual muitas crianças trabalham o dia inteiro para ganhar muito pouco.

Ao comprar um aparelho de qualidade contribuimos com o fim da exploração de pessoas com esses serviços, além de menos poluição, menos pirataria, sem contar que a vida útil do aparelho será muito maior do que a de um produto pirateado ou semqualidade.

Enfim, produtos de qualidade evitam a necessidade de substituí-los contribuindo com o nosso “bolso” e principalmente com o meio ambiente reduzindo o consumo e a prática de descarte inadequado.

A manutenção de aparelhos eletroeletrônicos é fundamental quando se visa o aumento da vida útil dos mesmos. Muitas vezes quando um aparelho eletroeletrônico se torna apresenta problemas técnicos, o descartamos sem ao menos considerar a ideia de encaminhá-lo à assistência técnica.

Só quando não há mais maneiras de efetuar a manutenção é feito o descarte. Mas esse processo tem de ser feito de maneira responsável, uma das maneiras é fazer a doação a empresas que fazem a destinação desses resíduos corretamente.

Reutilizar é um principal para se estender a vida útil do aparelho. Às vezes quando o aparelho, como por exemplo, um computador não é mais útil para algumas pessoas esse mesmo aparelho pode ser útil a outros milhares de pessoas.

O Brasil, por exemplo, é um país cheio de desigualdades e apesar de seu crescimento econômico nos últimos anos é grande o número de pessoas que não tem acesso a “tecnologia da informação”. Ou seja, procura doar seus aparelhos em bom estado que já não são mais úteis para pessoas que não os possuam.

Existem centenas de organizações que aceitam doações de aparelhos

eletroeletrônicos para reutilizá-los em projetos sociais.

Enfim, reutilizar os aparelhos ainda em bom estado e que ainda tem um alto nível de processamento ou até mesmo aqueles que perderam a sua funcionalidade é fundamental para a redução do consumo de novos equipamentos eletroeletrônicos evitando que eles sejam descartados de forma incorreta.

Quando todas as medidas citadas à cima foram consideradas e não suprimam a necessidade que a situação dos aparelhos em questão requeria é viável considerar o descarte, porém é obrigatório que esse descarte seja feito de forma correta e que agrida o meio ambiente o mínimo possível.

Com esse intuito de minimizar os impactos ambientais que os REEE estavam causando, surgiu uma nova solução ambiental, que responsabiliza as empresas produtoras pelos REEE, a logística reversa. O descarte correto também pode ser realizado pelas empresas de reciclagem de REEE.

A logística reversa é um termo bastante genérico. Em seu sentido mais amplo, refere-se a todas as atividades logísticas de coletar, de desmontar e processar produtos e materiais usados a fim de assegurar uma recuperação sustentável.

Bowersox e Closs (2001, p 51-52) apresentam, por sua vez, a ideia de “apoio ao ciclo de vida” como um dos objetivos operacionais da logística moderna, referindo-se ao seu prolongamento além do fluxo direto dos materiais e à necessidade de considerar os fluxos reversos de produtos em geral.

Lembrando que por trás de um conceito de logística reversa está um conceito mais amplo que é o “ciclo de vida”. Onde produtos os equipamentos eletroeletrônicos, do ponto de vista da logística reversa, não terminam com sua entrega ao cliente. Produtos que se tornam danificados, obsoletos ou não funcionam mais devem retornar ao seu ponto de origem, as empresas fabricantes, para serem adequadamente descartados, reparados ou reaproveitados.

Desta forma, podemos definir logística reversa como um processo de planejamento, implementação e controle de fluxo de matérias-primas, estoque em processo e produtos acabados (nesse caso os REEE) do ponto de consumo até o ponto de origem, com o objetivo de recapturar valor ou realizar um descarte adequado.

A logística reversa vem se tornando uma solução ambiental muito efetiva, pois agora obrigatória por lei, determinando que os fabricantes de equipamentos

eletroeletrônicos exerçam o recolhimento do REEE gerado por seus equipamentos.

Segundo o artigo 3o da Lei 12.305/2010

XVII - responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos: conjunto de atribuições individualizadas e encadeadas dos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, dos consumidores e dos titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo dos resíduos sólidos, para minimizar o volume de resíduos sólidos e rejeitos gerados, bem como para reduzir os impactos causados à saúde humana e à qualidade ambiental decorrentes do ciclo de vida dos produtos, nos termos desta Lei;

O encaminhamento dos REEE para empresas recicladoras é outra solução sustentável. Com o surgimento desse novo problema ambiental, que é a falta de opções de descarte da imensa quantidade de equipamentos eletrônicos sem utilidade, surgiu também um novo tipo de empreendimento, as empresas que exercem apenas processos de reciclagem dos equipamentos e peças de eletroeletrônicos.

São na sua maioria micro ou pequenas empresas, com um número limitado de funcionários, elas funcionam como cooperativas, mas o subsídio financeiro parte de um empreendedor. As atividades exercidas vão de o recolhimento dos REEE até a sua total ou parcial reciclagem.

Algumas empresas recicladoras apenas separam os diversos tipos de materiais que compõem os equipamentos eletroeletrônicos e revendem para outras empresas que os utilizam como matéria-prima, outras empresa recicladoras fazem todo o processo de reciclagem, desde a desmontagem até a fundição que irá transformar materiais em matéria-prima.

A reciclagem consiste em separar os materiais que compõem um objeto e prepará-los para serem usados novamente como matéria-prima dentro do processo industrial. Primeiramente separa-se a sucata eletrônica por classe, as partes valiosas mais expostas ou aquelas que não podem ser descaracterizadas (por exemplo, monitores de computador) são separadas manualmente. Todo o restante é, em essência, moído, para em seguida ser acomodado em contêineres e enviado para forado país. As empresas estrangeiras fazem uma desintoxicação (processo de elevação de temperatura em câmara selada a 1200C0 e resfriamento em 4 segundos para 700C°), filtragem de dioxinas, liquidificação, separação por densidade, separação por eletrólise, decantação, refinagem, solidificação em

barras. Os plásticos vão para empresas recicladoras, os tubos dos monitores são cortados em via úmida e geram óxidos metálicos, as placas passam por moagem e separação química e depois banho e separação interna para retirar os metais que estão agregados na matéria-prima. Todo o processo é químico.

Após o reprocessamento dos resíduos tecnológicos, são obtidos sais e óxidos metálicos que serão utilizados nas indústrias de colorífico, cerâmicas, refratárias e indústrias químicas. Nem sempre a reciclagem se destina à reinserção dentro do mesmo ciclo produtivo: um computador reciclado pode gerar materiais que vão ser utilizados em outras indústrias.

A partir da inclusão da Lei 12.305/10, não apenas os produtores, fabricantes, importantes e revendedores se tornam responsáveis pela logística reversa do produto, mas o próprio consumidor passa a fazer parte da responsabilidade compartilhada a que se refere à Lei, tendo como função realizar de forma adequada o descarte de produtos eletrônicos inutilizados ou que não lhes serve mais em determinado momento.

Considerando o estabelecimento da obrigatoriedade da reciclagem de resíduos eletrônicos, fomenta-se a criação de empresas especializadas nesse serviço, ocasionado a geração de emprego no segmento. Deve-se ponderar também a necessidade de reciclagem de resíduos eletrônicos como um todo, e não apenas para aqueles que apresentam maior periculosidade, tendo em vista o alto potencial de reciclagem, apresentada na literatura como acima de 80%; Além disso, deve se ter em mente a revisão periódica dos limites máximos permitidos para elementos tóxicos nos equipamentos eletrônicos, e em médio prazo a eliminação dos mesmos.

O enfoque dado ao tema lixo eletrônico ou resíduo tecnológico ainda não é proporcional a sua importância. O que contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades, inclusive quanto ao aspecto de exploração econômica. Infelizmente, as diversidades conjunturais relacionadas às possibilidades de reciclagem, e o custo somado das atividades de coleta, tratamento e destinação final, ainda são grandes obstáculos para que o tratamento desse tipo de lixo se torne algo rentável.

Neste sentido, a logística reversa, mais do que ser um mero caminho indicado entre o gerador do resíduo e a destinação, deve ser um estímulo para a melhor gestão dos resíduos sólidos, de modo a preservar o meio ambiente,

reduzindo a produção do lixo, que se tornou um dos mais graves problemas ambientais da atualidade. Para isto é de suma importância que a PNRS esteja amparada por recursos tecnológicos que permitam a recuperação eficaz dos materiais constituintes dos equipamentos eletrônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar uma maior integração da instituição com as Secretarias de Meio ambiente, seja em âmbito municipal ou estadual, poderá representar um avanço para o projeto em questão, mostrando sua relevância e a importância das ações executadas, como as oficinas e palestras de conscientização para o correto descarte do REEE e seus benefícios, tanto nas questões ambientais, como nas de cunho social, com o repasse dos equipamentos recuperados para escolas e instituições carentes, proporcionando aos alunos e à comunidade beneficiada, uma maior inserção social. Convênios poderão ser firmados, o que poderá resultar em apoio desses Órgãos para adequações e melhorias principalmente na estrutura física do espaço destinado ao projeto, possibilitando ampliar as atividades de coleta e recuperação do chamado lixo eletrônico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOGLIA, O. **Investigación en educación ambiental. Problematizando La temática ambiental en La sociedad contemporânea.** Pesquisa em Educação Ambiental. V. 9, n. 1, p. 80-94. 2014.

BOWERSOX, Donald J; CLOSS, David J. **Logística Empresarial: O Processo de Integração da Cadeia de suprimento.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988.** Lei nº 12.305, de dois de Agosto de 2010. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/H2305.htm>. Acesso em 01 jul. 2022.

BRASIL. **Consumo, comunicação e cidadania.** Disponível

em

<<http://www.uff.br/mestcii/renata2.htm>>. Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. **Legislação Brasileira Comparada de Lixo Eletrônico e Resíduos Sólidos**. Disponível em <<http://www.lixoeletronico.org/blog/legislacao-brasileira-comparada-de-lixo-eletronico-e-residuos-solidos#attachments>>. Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Resíduos Sólidos une proteção ambiental à inclusão social**. Disponível em <<http://blog.planalto.gov.br/politica-nacionalderesiduos-solidos-une-protecao-ambiental-e-inclusao-social/>>. Acesso em 03 jul. 2022

CAVALCANTI, Clóvis. (org.). **Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 2003.

ELKINGTON, J. **Canibais com garfo e faca**. São Paulo: Marrom Books, 2001.

FERREIRA, L. C. **Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade**. In: BRASIL. Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (ES) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

FLEISCHMANN ET al. **The impact of product recovery on Logistics Network Design**. INSEAD- R & D. França, n 33, p - 1- 28 2000.

GOMES, Ana C. L., MELO, Silvana R de. **Pilhas e Efeitos Nocivos**. Arq Mudi. Departamento de Ciências Morfofisiológicas da Universidade Estadual de Maringá, 2006.

L M Hilty, E Seifert, R Treibert **Information Systems for Sustainable Development**. Hershey (PA): Idea Group Publishing, ISBN: 1-59140-342-1 (hardcover) / ISBN: 159140-344-8 (e-book). (2005)

PORTILHO, Fátima. **Consumo verde, consumo sustentável e a ambientalização dos consumidores**. Unicamp/IFHC, 2003. Disponível em:<WWW.uff.br/lacta/publicacoes/artigoFatimaPortilho.doc> Acesso em três jul 2022

RIBEIRO, Wagner Costa. **A ordem ambiental internacional**. São Paulo: Contexto, 2001, 176p.

ROBINS, Contran. **Bases patológicas das doenças**. Rio de Janeiro: Elsevier; 2005.

SCHWEIGERT, L. R. **Plano diretor e sustentabilidade ambiental da cidade**. Dissertação de mestrado. Arquitetura e Urbanismo. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

TANSKANEN, P. **Management and recycling of electronic waste**. Acta Materialia, Finland, v.61, p.1001-1011, 2013.

YEHUDA, B. **As infecções respiratórias agudas na infância como problema de saúde pública.** Boletim de Pneumologia Sanitária, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 13-22, jun. 2015.

ZANIN, MARIA; MANCINI, SANDRO Donnini. **Resíduos Plásticos e reciclagem.** São Paulo: Edusfscar, 2004

A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dilza Angela Rosa¹²

RESUMO

A inclusão no ambiente escolar é um tema de crescente relevância no contexto educacional atual, refletindo a necessidade de criar um ambiente de aprendizado equitativo e acessível para todos os alunos, independentemente de suas diferenças as práticas e políticas de inclusão em escolas, destacando os benefícios para alunos com e sem necessidades especiais inclusão não apenas promove o desenvolvimento social e emocional dos alunos, mas também fortalece a empatia e o respeito entre os colegas. Além disso, evidencia que a inclusão contribui para a redução do estigma e da discriminação, criando uma cultura escolar mais acolhedora e harmoniosa, explora diferentes abordagens e estratégias para implementar a inclusão de forma eficaz, incluindo adaptações curriculares, treinamento de professores e envolvimento da comunidade escolar destaca-se a importância da formação contínua dos educadores para lidar com a diversidade de forma apropriada e o papel crucial das políticas educacionais no suporte à inclusão, e sugerem que a inclusão escolar é fundamental para promover um ambiente educacional justo e igualitário, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo, apesar dos desafios, investir em práticas inclusivas é essencial para garantir que a educação seja verdadeiramente acessível e benéfica para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Infantil; Inclusão Escolar.; Professor.

ABSTRACT

¹² Graduada em Neurociências pela Faculdade Integradas Campos Sales. Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo. Formada em Ciências Físicas e Biológicas pela Faculdade Castelo Branco com habilitação em Biologia, em Pedagogia pela Uniban e Psicopedagogia pelo INEQ.

Inclusion in the school environment is a topic of increasing relevance in the current educational context, reflecting the need to create an equitable and accessible learning environment for all students, regardless of their differences. Inclusion practices and policies in schools, highlighting the benefits for students with and without disabilities. Inclusion not only promotes students' social and emotional development but also strengthens empathy and respect among peers. In addition, it shows that inclusion contributes to the reduction of stigma and discrimination, creating a more welcoming and harmonious school culture, explores different approaches and strategies to implement inclusion effectively, including curricular adaptations, teacher training and involvement of the school community highlights the importance of continuous training of educators to deal with diversity appropriately and the crucial role of educational policies.

KEYWORDS: Special Education; Childhood Education; School Inclusion; Teacher.

1 INTRODUÇÃO

No ambiente escolar emerge como um conceito fundamental para a construção de um sistema educacional equitativo e acessível a importância da inclusão é essencial para promover um ambiente em que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades especiais, possam participar ativamente e beneficiar-se do processo educativo.

A inclusão escolar vai além da simples presença de alunos com necessidades específicas em salas de aula regulares; trata-se de integrar práticas e políticas que garantam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade explora a relevância da inclusão no ambiente escolar, examinando como práticas inclusivas podem enriquecer o aprendizado e contribuir para um ambiente educacional mais justo e acolhedor concentra na importância de adotar abordagens inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos e promovam uma cultura de respeito e empatia dentro das instituições de ensino.

Nesse contexto, a inclusão escolar tem provocado mudanças significativas

nasteorias e práticas que visam o perfil ideal de aluno, exigindo um compromisso dos profissionais com a oferta de uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças individuais a educação inclusiva é, portanto, uma abordagem pedagógica que garante recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e/ou substituir os serviços educacionais convencionais. Ela é implementada de forma abrangente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o objetivo de proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais as condições necessárias para acessar e permanecer na escola, além de desenvolver plenamente suas potencialidades.

Constatou-se que a inclusão desse artigo é crucial, pois assegura que o direito à educação das pessoas com deficiência será resguardado nos documentos oficiais vinculados ou subordinados à Constituição, assegura que as medidas adotadas para garantir esse direito serão preservadas.

Trata-se de um desafio considerável, pois desde o início da implementação da inclusão nas escolas, têm-se observado dificuldades causadas pela ausência de materiais de apoio, falta de formação especializada entre os professores e os prejuízos resultantes para os alunos. Essa situação tem sido notada desde o início do processo de inclusão educacional, embora não se deva à ausência de leis que garantam um atendimento de qualidade. Como indicado por Soares (2007, p. 117) ao revisar a história da Educação Especial no Brasil:

As políticas educacionais brasileiras, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, juntamente com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001, têm sido fundamentais para garantir o direito à educação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, priorizando sua inclusão na rede regular de ensino.

Segundo o autor, a base teórica da legislação no sistema educacional brasileiro é fundamentada em documentos de organismos políticos, sociais e educacionais internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem (1990), e a Conferência Mundial sobre Educação Especial de Salamanca (1994).

É importante destacar que esses documentos, que fundamentam as políticas de inclusão educacional, servem não apenas para atender às

necessidades educacionais de aprendizagem, mas também para a humanidade em geral, pois foram essenciais para promover avanços que melhoraram significativamente a qualidade de vida das pessoas. No entanto, é preciso frisar que são várias as Leis e Decretos foram criados para legitimar a educação no contexto da política da inclusão, salienta-se, porém, que somente o suporte teórico não garantirá modificações no atual paradigma educacional.

CONCLUSÃO

Trabalhar a educação inclusiva na educação infantil envolve criar um ambiente acolhedor e adaptável, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam aprender e se desenvolver plenamente, é essencial adotar práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem e valorizem a diversidade.

O currículo deve ser flexível, permitindo ajustes que atendam às variadas formas de aprendizagem dos alunos os professores devem promover atividades que incentivem a participação de todos, utilizar recursos didáticos variados e garantir que cada criança receba o apoio necessário para suas necessidades específicas.

Envolver as famílias e outros profissionais, como especialistas em educação especial, para criar um plano de apoio individualizado, um ambiente de respeito e empatia entre as crianças também é crucial, ajudando a desenvolver a consciência sobre a diversidade e promovendo a aceitação, a educação inclusiva na infância não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara as crianças para viver em uma sociedade plural e respeitosa.

A inclusão na educação infantil é essencial para garantir um desenvolvimento equitativo e enriquecedor para todas as crianças. Ao adotar práticas inclusivas, as instituições de ensino não apenas proporcionam acesso a uma educação de qualidade para alunos com diferentes habilidades e necessidades, mas também promovem um ambiente de aprendizado que valoriza e respeita a diversidade. Implementar a inclusão efetivamente exige a adaptação de métodos pedagógicos, a criação de um ambiente físico e emocionalmente acessível, e a colaboração entre professores, famílias e especialistas.

É fundamental que os educadores estejam preparados e dispostos a ajustar suas abordagens para atender às variadas necessidades de seus alunos,

assegurando além dos benefícios diretos para os alunos com necessidades especiais, a inclusão contribui para o desenvolvimento de habilidades socio emocionais em toda a turma, como empatia, respeito e colaboração a convivência com a diversidade desde a infância ajuda a formar cidadãos mais conscientes e preparados para uma sociedade plural ao promover a inclusão, as escolas desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada criança tem a chance de se desenvolver plenamente e contribuir de maneira significativa para a comunidade

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, João Pedro; OLIVEIRA, Maria Clara. A importância da inclusão na educação infantil: desafios e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 17, n. 2, p. 123139, jul./dez. 2023.

SOARES, Magda. **A importância da inclusão na educação infantil**. Disponível em: <https://www.educacao.br/a-importancia-da-inclusao-na-educacao-infantil>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/educacao-especial>. .PDF 14/10/24

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM