WWW.SLEDITORA.COM



SL EDUCACIONAL

MAIO DE 2024 V.6 N.05

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/05/2024

SL EDITORA

CIMESB
Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 5
Maio 2024
Publicação
Mensal (maio)
SL Editora
Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Neusa Sanches Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 05 (2024) - São Paulo: SL Editora, 2024 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/05/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA
Ana Paula de Azevedo dos Santos Rocha 04
POSTURA DO GESTOR ESCOLAR QUANTO A INDISCIPLINA
André Luiz Ramos de Sousa..... 19
ASPECTOS HISTÓRICOS DO ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO NEGRA
André Vinicius da Silva..... 62
O ALUNO NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO
Christiane Lúcia Borges Andrade 73
JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Daniela Cristina da Cunha..... 82
A MATEMÁTICA E A CRIANÇA
Elaine Cristina de Souza Barroso..... 98
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS PARA A APRENDIZAGEM, ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO
José Roberto da Silva..... 107
A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO
Mayara de Oliveira Buzzatto..... 121
A TECNOLOGIA NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO
Michelli Rejane Borges da Silva 129
ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS NO TRATAMENTO DO TEA
Nataly Mota Tamarindo..... 140
PESQUISANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A FAMÍLIA EDUCADORA
Noeli Carvalho dos Santos..... 147
ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL
Regina Gomes 155
O PAPEL FUNDAMENTAL DA ALFABETIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO
Tamara Pereira Santana Cotrim..... 162
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS
Thais Andrade Cavalcanti 168
CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR
Valéria Bromowicz Rodrigues..... 179
A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO
Jaqueline Silva Almeida Jordão 186
ATIVIDADES REALIZADAS ENTRE O PROJETO ACOMPANHANTE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A BIBLIOTECA DE SÃO PAULO
Tainá de Oliveira Ferraz Pelegrini..... 194
RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRAS AO AR LIVRE E DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL
Juliana Araujo Klein Freire..... 205
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS
Silvia Maria do Nascimento 215
O TEATRO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Neiva Soares da Silva 228
A GESTÃO COLETIVA DA ESCOLA
Elaine Pêgo Moraes 235
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DA ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Marisa de Oliveira Cezar..... 242
O PAPEL DE SÃO PAULO COMO CIDADE-MUSEU E O IMPACTO DO MASP NA DIVERSIDADE CULTURAL E NO TURISMO
Fabiana de Oliveira Francisco 251
EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
Bruna Pinheiro de Moraes 281
COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR
Renato de Brito Pereira 290

SUMÁRIO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO E A PREVENÇÃO DE DROGAS E ABUSO DE ÁLCOOL NA INFANCIA
Kátia Ferreira dos Santos 297
A IMPORTANCIA DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Débora Silva Braz Pereira..... 304
A PSICOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO ALUNO
Débora Alves..... 311
NEUROPSICOPEDAGOGIA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE
Fagna Maria de Sousa 324
PSICOPEDAGOGIA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
Andressa Ramos Vichiato Ievenes..... 339
Fagna Maria de Sousa 324
A PRATICA DE ATIVIDADE FÍSICA NO COMBATE A OBESIDADE INFANTIL
Claudinei de Souza Santos 352
PSICOLOGIA ESCOLAR E PSICOLOGIA EDUCACIONAL
Hellen Aparecida Ribeiro Couto 362
A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
Pedro Fabio Pereira da Silva..... 371
A MATEMÁTICA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Anderson Ferreira Costa 377
ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA INTERVENÇÃO EM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM
Adriana da Silva Ferreira Gonçalves..... 384
IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Flavia Danieli Piveta..... 399
LUDICIDADE E A LUDOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Gisleide Ribeiro Guimaraes 407
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE
Giovana Alves Rodrigues da Silva 412
ARTE EM EDUCAÇÃO: ERUDITISMO, CULTURA DE MASSA E OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL NA CONTEMPORANEIDADE
Alexandra Dantas Vilela..... 428
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES
Marcia dos Santos Pequini..... 434
A DURAÇÃO DO ESTÁGIO REMUNERADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTINUIDADE E VALORIZAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR.
Ivanice Xavier de Azevedo Marques 440

PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA

Ana Paula de Azevedo dos Santos Rocha

Resumo

Com os avanços tecnológicos e a globalização a sociedade sofreu uma grande mudança tanto na forma de pensar como na forma de agir, logo houve mudanças também em sua estrutura familiar e no contexto social que estamos inseridos, alterando a criação e a educação dos filhos contemporâneos.

Palavras-chave: escola; família; aprendizagem.

1. Introdução

Desde os primórdios da sociedade a família é conhecida como a célula mater. É no seio da mesma que são desenvolvidos os laços de amizade, carinho e ternura, além de serem incorporados nas crianças valores que serão levados por toda a sua vida.

Até algum tempo atrás a educação dos filhos era informal dava-se por meio do convívio familiar, amigos e vizinhos e as aprendizagens ocorriam de forma não sistematizada. Porém, com o surgimento da escola o ensino tornou-se sistematizado e com objetivos específicos de aprendizagem, ou seja, uma educação formal. Devido a isso, muitas famílias delegaram a função da educação familiar para a instituição escolar, esquecendo-se que o ato de educar é específico de cada um, e isso varia de acordo com a cultura e com os costumes de cada família.

A formação do cidadão não é tarefa única e exclusiva da escola, cabe a família fornecer ao indivíduo a chamada educação de berço onde serão desenvolvidos e ensinados os princípios e valores básicos para um bom

relacionamento em sociedade. E a escola é responsável por complementar esta educação.

A parceria entre família e escola se faz necessária, mas uma parceria de cumplicidade onde o bem maior seja o ensino-aprendizagem de nossos/vossos alunos, que infelizmente são os maiores prejudicados entre esta dicotomia.

1.1. Tema

A importância da parceria família e escola

1.2. Problema

Como implantar uma parceria família e escola que auxilie na formação integral dos educandos das séries iniciais nas escolas públicas da Zona Norte de São Paulo?

1.3. Hipóteses

Em relação à parceria família escola, acreditamos que a escola pública pensa que já faz a sua parte, pois desde o momento que realiza eventos como: Dia da família, festas e Reunião de pais, a família já está integrada a escola. Por outro lado, a família também pensa que está fazendo a sua parte matriculando e enviando seus filhos a escola. Porém, estamos falando de um projeto muito mais amplo, em que haja uma união de pessoas por um interesse comum, que é a formação integral dos educandos. E isso só acontecerá se a família souber quais as obrigações que cabem a si e as que cabem a escola. É necessário que escola e família caminhem juntas, uma complementando o trabalho da outra.

A escola por muitas das vezes cria barreiras impossibilitando o acesso dos pais ao ambiente escolar. Sendo que, deveria ser da escola o primeiro passo para integrar a família e com o apoio dela provocar melhorias e beneficiar os alunos com esse gesto.

Por outro lado, algumas famílias tratam as escolas como depósitos de crianças, transferindo para a instituição o dever básico de cuidar e educar que são inicialmente dos pais, logo, da família.

Assim sendo, acreditamos que, para que ocorra uma parceria entre a família e a escola é necessário que a escola possua projetos de integração, onde a família sinta-se convidada a participar da formação de seus filhos. A escola ainda deve envolver a família em seu “Projeto Pedagógico” e em todos os assuntos que envolvam seus filhos, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a escola conhecerá seus alunos e sua realidade e os conflitos que a envolve, procurando assim auxiliar de acordo com as necessidades apresentadas dentro e foram do âmbito escolar.

A escola ainda deve informar e orientar os pais de maneira clara e objetiva da importância de sua participação na vida escolar de seus filhos. Assim como no caso de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, é necessário que haja acompanhamento, caso os pais não possam oferecê-lo, que permita que os filhos frequentem as aulas de reforço que são oferecidas, com intuito de auxiliar e esclarecer dúvidas que surgiram e não foram sanadas.

A família também deve ser orientada a participar e acompanhar as atividades extraclasses de seus filhos e sempre que possível estimulá-los na construção do conhecimento mesmo que isso ocorra através de atividades informais.

1.4. Justificativa

Após algum tempo de estágio (observação), nas escolas públicas, surgiu o interesse e a curiosidade de investigar a visão educacional das duas mais importantes instituições sociais: a família e a escola.

A escola ao discutir com seus membros sobre o processo de ensino-aprendizagem, sempre diz que aquele aluno que possui alguma dificuldade, tem problema familiar. E por sua vez as famílias acreditam que a escola (professora) não se esforça e não dá a devida atenção que seu filho merece. Esses pensamentos conflitantes são discutidos em uma única esfera sem que

haja uma possível solução. E para que isso aconteça, o ideal seria que a escola envolvesse a família a participar e que juntas possam buscar as soluções necessárias na formação integral de seus filhos/educandos.

Vê-se, portanto que não há essa parceria, pois família e escola divergem em pensamentos, opiniões e atitudes gerando uma confusão mental em nossas crianças.

Essa pesquisa visa analisar e investigar a relação família e escola e como implantar uma parceria de sucesso entre ambas. É importante ressaltar que a mesma só ocorrerá com cooperação, discussão e reflexão sobre a formação social e cultural dos alunos.

Sendo assim, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem vai além dos saberes escolares e que a atuação da família é essencial em parceria da escola.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo Geral

- Investigar o que escola e família entendem por parceria e se de fato a mesma ocorre no âmbito escolar.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Conhecer os projetos e/ou programas realizados pela escola em parceria com as famílias.
- Analisar o papel da família na educação dos filhos.
- Analisar o papel da escola na educação dos alunos.

2. Abordagem Teórica

Segundo Winnicott (1993:14):

> A criança de um ano por vezes é uma pessoa inteira que se relaciona com outras pessoas inteiras. Isto é uma aquisição que se desenvolve gradualmente, e só vem à

> existência de fato quando as condições são suficientemente boas.

A família é a primeira referência social que a criança tem contato e é nela que ocorrerão as primeiras experiências de convívio interpessoal. É neste contexto que a criança iniciará seu aprendizado a partir de exemplos práticos que vivenciará juntos com seus pais e a partir disso construirá sua própria identidade. O contato familiar é imprescindível na formação da estrutura psicológica da criança. Por outro lado, se a família não tiver maturidade, ou seja, não estiver preparada para acolher esta criança poderá causar vários danos à saúde mental da mesma e, desta forma, retardará seu desenvolvimento devido à falta de estímulos e a não aceitação deste novo acontecimento no âmbito familiar.

É importante deixar claro que a criança se desenvolve a partir da interação com o meio social em que vive e da mediação com o outro, pois segundo Vigotsky (2008:19):

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos, definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e histórica social.

Esse relacionamento interpessoal auxilia no desenvolvimento da criança, por isso, desde cedo cabe aos adultos a função de mediador, a fim de estimular o aprendizado desta criança que já nasce com algumas características que são inatas e outras surgem por meio da observação cotidiana da vida dos adultos que a cercam.

Portanto em um primeiro momento cabe a família nortear os primeiros passos de seus filhos, a fim de que eles adquiram valores e princípios básicos para o convívio em sociedade.

Os pais são os primeiros mediadores da criança e os responsáveis pela sua educação. Cabe a escola complementar e sistematizar este ensino para

que família e escola tenham um diálogo em comum que auxilie o desenvolvimento pleno da criança. O âmbito escolar e o familiar tendem a ser divergentes, mas para que isso não interfira no ensino-aprendizagem de nossos alunos é necessário que ambos caminhem juntos e com um mesmo ideal, pois esta parceria é indispensável para o sucesso escolar de nossas crianças.

Desenvolvimento

Escola e sociedade na década de 60

De acordo com Davis (2003:58):

> A efervescência cultural e social do inicio dos anos 1960 foi sufocada em 1964, quando os militares tomaram o poder e impuseram uma ditadura violenta e repressiva. A participação política acabou: ficaram proibidas as manifestações estudantis; os professores contrários ao regime foram expulsos da universidade e muitos tiveram de se refugiar no exterior; prisioneiros políticos foram torturados impunemente; e a censura impedia a livre expressão do pensamento. Muitos direitos individuais foram reprimidos pelo governo federal, que centralizava o poder.

No período da ditadura militar, a sociedade em geral não tinha o direito a manifestação e muito menos a participação. O governo militar vetou todas as possibilidades de ascensão do país e uma delas, foi no campo educacional e todo o ensino passou por transformações que foram feitas sem a participação de professores e muito menos dos alunos e os resultados reflete-nos até hoje com auto índice de evasão e profissionais não qualificados, mal remunerados e insatisfeitos.

A educação foi bruscamente afetada, escolas invadidas, destruídas, professores e estudantes presos e exilados, proibidos de expor suas ideias. As escolas tinham regras claras a cumprir e as aulas deveriam ter um caráter ideológico imposto pelo governo. Por todas as partes agentes do governo, Serviço Nacional de Informação (SNI), observavam e intimidavam a população. Neste período, o povo não tinha voz e nem vez e com isso se tornou um povo

submisso e sem senso crítico, dominado pelo poder e pelas ideologias políticas da época. O governo de Médici (1969–74) caracterizou o período mais duro da ditadura militar. Censura, torturas e repressões coexistiam com o milagre econômico. Apesar de o governo tentar dar um clima otimista à prosperidade do país, as condições salariais e de vida da população pioravam.

Alguns professores mais destemidos, com as portas de sua sala de aula fechadas, conversavam e instruíam seus alunos, tentando alertá-los e orientá-los, ao direito de reflexão, de ação e da liberdade de expressão. Muitos professores eram “calados” e outros exilados, porém todos lutavam e tentavam cumprir seu dever de mestre.

No final da década de 70, houve muitas campanhas que deram início a uma redemocratização. A industrialização e a urbanização se expandiram, e essa época foi marcada pelo crescimento da opinião pública contra os governos ditatoriais. Este período pode ser caracterizado pela manifestação de informações e de padrões de comportamento e consumo.

Em 1982, os brasileiros voltaram a ter o direito de escolher seus governantes por meio do voto direto. Em 1984, o povo saiu às ruas reivindicando as eleições diretas para a Presidência da República que ficou conhecido como “Diretas Já”. E enfim em 1985, foi eleito um civil, como presidente, representante da oposição do regime militar, Tancredo Neves. E essa eleição só foi possível graças à participação e a movimentação do povo nas ruas.

Pelo exposto, pode ser visto que a ditadura militar foi um momento histórico muito marcante para o povo brasileiro, e essas marcas continuam presentes nos dias de hoje. De acordo com Lima Barreto apud Sodré e Paiva (2002:151): “*O Brasil não tem povo, tem público”,* essa afirmação representa o povo que vemos atualmente, um povo conformado, que não luta pelos seus direitos e em muitas das vezes nem sabem quais são seus deveres, que reclamam pelos cantos e criticam os idealistas, chamando-os de utopistas. Vivemos em uma democracia e cabe a nós participarmos, opinarmos e lutarmos pelos nossos interesses, e na escola isso não é diferente, para isso existe a gestão democrática escolar que considera importante e bem-vinda a participação da família e da comunidade.

Legislações Educacionais

A história da educação mudou muito desde o surgimento das primeiras escolas, onde só os mais favorecidos a frequentavam com intuito de acrescentar seus conhecimentos culturais, a fim de fazer parte, futuramente, da camada dirigente e para a classe pobre restava somente à aprendizagem de trabalhos manuais visando à mão de obra. Há mais ou menos 200 anos com ideais de alguns revolucionários esta trajetória vem se aprimorando, mas ainda falta muito para nos igualarmos aos países de primeiro mundo.

Desde a implementação da Constituição Federal de 1988, a educação ficou mais rigorosa, pois a legislação oferece apoio para uma melhor organização nas intuições e para os cidadãos.

De acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal:

> 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.

Cabe salientar ainda que, consiste na LDB 9394/96 Art. 2º:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) embasada na Constituição Federal garante que, o ensino fundamental torna-se obrigatório, e cabe a União destinar verbas à educação para garantir uma formação básica comum, levando em consideração, as especificidades locais.

O desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho são objetivos educacionais que visam à formação plena do indivíduo, e esta importante responsabilidade social deve ser realizada tanto pela família, quanto pela

escola que devem ter consciência de seus papéis nessa missão, além de cumprir seus deveres e reivindicar os seus direitos, a fim de que haja uma educação de qualidade e que cumpra com os seus objetivos.

Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as escolas e a sociedade estão usufruindo de forma ampla de seus direitos e deveres, onde os principais objetivos são: flexibilidade na avaliação do aproveitamento escolar, instrumentos para combater a repetência e a defasagem escolar, a fim de melhorar e incentivar cada vez mais a educação no país.

A LDB determinou ainda, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram distribuídos às escolas no final de 1997 e orientam para uma abordagem que relacionasse o dia-a-dia da criança com os conteúdos das disciplinas, nas quais passaram a abranger assuntos como: ética, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, assuntos estes, que fazem parte do cotidiano escolar e familiar da criança, porém, é dever da escola, sistematizar esses conteúdos para que os alunos possam viver em sociedade, favorecer as suas relações interpessoais e para que obtenham uma aprendizagem significativa. Desta forma eles desenvolverão habilidades e competências, tornando-se assim um cidadão autônomo, ativo e participativo na sociedade.

Por outro lado, de acordo com Ruaro (2010:19):

> Cabe aos pais, como genitores e responsáveis pela guarda, a alimentação e a socialização inicial das crianças, proporcionando-lhes uma “educação de berço”, ou seja, questões comportamentais de boas maneiras, educação de valores, religiosidade, relacionamentos interpessoais, educação de sentimentos, são coisas que cabem, prioritariamente aos pais num primeiro momento.

Portanto, família e escola tem o dever de educar e formar cidadãos. Mas, para que isso aconteça, é necessário que uma complemente o trabalho da outra, de forma que a educação venha de casa para a escola. Os pais são responsáveis pela dita “primeira educação”, que é à base da formação de valores da criança, e a escola em um segundo momento (mas não em segundo plano) para reforçar esta formação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 é um documento que confirma o direito das crianças à educação.

De acordo com o artigo 54 do ECA (1990:53): "*É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: §1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.*"

E segundo o artigo 55 id.: ***"*Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino."**

Assim sendo, família (pais, avós e tios) e Estado (escola) são responsáveis pela educação e pelo desenvolvimento dos cidadãos, que futuramente serão membros da nossa sociedade. Por isso, é necessário que haja um diálogo pleno e mútuo, onde a parceria seja fundamental, a fim de que os ideais sejam realizados.

Família

A família como instituição social tem como caráter educacional a tarefa socializadora, pois ao nascer, a criança já possui um lugar de troca de saberes, em que sentimentos, emoções e significados são veiculados.

Desde o nascimento, o ser humano está cercado de aprendizagens. A criança tende a imitar o adulto desde muito cedo, e é por meio deste contato que ocorre o aprendizado inicial dos pequenos, como: falar, andar, alimentar-se e hábitos de higiene. A partir dessas ações as crianças vão se tornando mais pertencentes ao grupo social em que vive. E esse âmbito sociocultural influencia na forma de pensar e de agir, que variam muito de uma sociedade para outra.

O ambiente familiar é propício para inúmeras atividades que envolvem a criança numa ação intencional ou intersubjetiva que vão se tornando mais complexas ou envolvendo mais intencionalidade. Essas atividades não só desenvolvem habilidades cognitivas e sociais da criança, mas vão consolidando sua posição no grupo familiar.

A família é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante aos hábitos desempenhados pelos pais que tem o papel de transmissores desenvolvidos. Tais hábitos concretizam-se em ações rotineiras e contínuas, ou seja, nas trocas interpessoais, resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração, tanto na finalidade de transmissão de saberes e conhecimentos que podem obter o propósito ideológico calçado de valores e crenças. Esse processo nos remete ao caráter histórico da família considerada como produção cultural.

Depara-se então com uma afirmativa fundamental: o convívio e a relação interpessoal são essenciais para o desenvolvimento integral de cada indivíduo. A partir disto seu mundo adquire significado e ele começa a construir-se como sujeito.

Ao considerar a família como um contexto de desenvolvimento, não se pode olhá-la como atuando isoladamente em relação às demais agências sociais. A família como contexto de desenvolvimento é um fenômeno muito complexo cuja compreensão é dificultada pelo número de fatores envolvidos que podem ser internos ou externos. O desenvolvimento psicológico da criança pode ser afetado pela ação recíproca entre os ambientes mais importantes em que ela circula (família/escola), ou por ambientes frequentados pelos pais e/ou pelas mudanças que ocorrem ao passar do tempo no ambiente em que a criança vive e que tem um efeito cumulativo.

Como instituição social, a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com as outras instituições, em especial com a escola. Em momento histórico, no século XVII em que a unidade escolar assumiu a educação formal, surge a preocupação com o acompanhamento mais próximo dos pais junto a seus filhos.

Segundo Ferreira apud Leite (2010:140):

> No passado, a família assentava-se no modelo patriarcal, que tinha na figura do progenitor o seu provedor líder, enquanto a genitora ficava responsável pelos afazeres domésticos e pela criação e educação dos filhos. Hoje, tal estrutura familiar não se mostra mais adequada e presente no seio social.

Há cerca de três séculos começaram a valorizar o sentimento de família entre os costumes, um deles é o de cada família morar na sua casa e ser responsável pela educação de seu filho ensinando-lhes atitudes, hábitos e valores, a chamada educação informal. Mais tarde, no início do século XX as famílias das classes trabalhadoras também acabaram adotando esse modelo de família burguesa, quando foram forçadas a deixar o campo e ingressar em indústrias nas cidades. A partir daí, a família organizou-se em torno da figura do pai.

Esse modelo foi trazido para o novo mundo cujos habitantes já tinham organização social diferente. Pessoas ficavam divididas entre o modelo dado de forma de viver de família e as que escolhiam em virtude das dificuldades que passavam.

A influência de um modelo de família construída há alguns séculos atrás, permanece forte até nossos dias na qual a mulher é incumbida de formar os filhos e o homem a função de comando da casa.

Segundo Szymanski (2011:53):

> Percebemos que as várias formas, tanto de viver família como de pensar família, foram visualizadas com maior clareza, porque não havia preocupação de nossa parte de encaixar as famílias em nenhum modelo e muito menos de avaliá-las como “certas” ou “erradas”.

As famílias que iam vivendo e adaptando-se aos problemas do dia a dia, havia um modelo que ia por trás. Para este o nome dado é de “família pensada” e ao modo de viver o cotidiano é chamado de “família vivida”.

Família pensada é uma padronização feita pela sociedade, considerada certa, boa e desejável. A mulher cuidando dos filhos e o marido do sustento da casa. Já a família vivida aparece no agir concreto do cotidiano, sua própria realidade, com novas formações e inversões de papéis, fugindo assim dos padrões sociais. A partir desta nova formação a família passou a compartilhar com a escola a educação de seus filhos, que começaram a chegar cada vez mais cedo no âmbito escolar e as crianças passaram a ficar a maior parte do tempo na escola, perdendo assim, o vínculo familiar.

Considerações finais

O importante é que a família tenha uma boa estrutura e procure educar seus filhos de forma conjunta com a escola, visando sempre à formação integral e social da criança.

Cada família pertence a um grupo social, grupo este que possui uma história cultural própria, que é a sua identidade. As pessoas são educadas de formas diferentes, pensam e possuem hábitos distintos dos demais grupos. Além de terem concepções religiosas e políticas divergentes. Porém, tudo isso faz parte da diversidade cultural em que vivemos e é importante haver respeito às diferenças mútuas no cotidiano social. E é na escola que conhecemos essas diferenças e aprendemos a concernir às atitudes dos demais. E para que isso ocorra é importante que haja a intervenção do educador neste processo repleto de diferentes histórias de vidas e vivências. A história de cada indivíduo faz com que ele seja uma pessoa única e exclusiva, e isso deve ser levado em conta no seu processo educativo. E cabe ressaltar que, uma sala heterogênea é muito mais rica em experiências e aprendizagens do que uma sala homogênea.

Referências bibliográficas

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em < http://www.planalto.gov.br >. Acesso em 21 Nov 2011.

BRASIL, ECA. **Estatuto da Criança e do adolescente: Promulgado em 13 de julho de 1990**. Projeto Vida. Secretaria Municipal da Educação.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 Set 2011.

DAVIS, Claudia, et Al. **Ofício do Professor: Aprender mais para ensinar melhor. Volume 1: Desenvolvimento e aprendizagem.** Fundação Victor Civita. 4ª Edição, janeiro 2003. 82 p.

_____. **Ofício do Professor: Aprender mais para ensinar melhor. Volume 2: Professor, criança e escola**. Fundação Victor Civita. 4ª Edição, janeiro 2003. 82 p.

_____. **Ofício do Professor: Aprender mais para ensinar melhor. Volume 8: Ética e Cidadania**. Fundação Victor Civita. 4ª Edição, janeiro 2003. 82 p.

EMEF "Prof.ª LILIAN MASO", **Projeto Pedagógico.** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Diretoria de Educação Freguesia / Brasilândia.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Temas de direito à educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Escola Superior do Ministério Público, 2010. 164 p.

FRANÇA, Galeára Matos. **Reunião de pais... Quem vai?** Direcional Educador. São Paulo. Ano 7. Edição 76, p. 29-31, maio. 2011

3. GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. **Autonomia da escola: princípios e propostas** – 5ª edição –São Paulo – Editora Cortez: Instituto Paulo Freire – (Guia da escola cidadã; v.1).

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. **Educação: As falas dos sujeitos sociais**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2003. 211p.

HEIDRICH, Gustavo. **A escola da família**. São Paulo. Revista Nova Escola – Gestão Escolar. Edição 003. Agosto/Setembro 2009.

Disponível em < http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/escola-familia-493363.shtml> Acesso em 30 Nov 2011.

LOPEZ, Jaume Sarramona I. **Educação na família e na escola: O que é, como se faz**. 2ª edição. Agosto de 2009. Edições Loyola. 178 P.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4ª Ed. – São Paulo: FTD, 1997 – (Coleção aprender e ensinar). 111p.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais.** 3ª edição. São Paulo. Editora Xamã. 2007. 128p.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo. Editora Ática 2002, 183p.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Grande dicionário unificado da língua portuguesa**. São Paulo: DCL 2010. 703p.

RUARO, Dirceu Antonio. **Não terceirize a educação de seu filho**. São Paulo: Universitário Sistema Educacional, 2010. 98p.

SETUBAL, Maria Alice, **et Al**. **Raízes e Asas: A função social da escola. Volume 1.** CENPEC. 1994. 35 p.

SODRÉ, Muniz: PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro. Editora Mauad. 3º Edição. 2002. 154p.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: Desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2011. 136 p.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 2008. 168p.

WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo. Martins Fontes. 1993. 247p.

POSTURA DO GESTOR ESCOLAR QUANTO A INDISCIPLINA

André Luiz Ramos de Sousa

RESUMO

A indisciplina tem sido demonstrada através de várias pesquisas como um dos grandes problemas da educação atual. As mudanças ocorridas na sociedade influenciaram os sujeitos nela existentes, e isso colaborou também com a mudança de hábitos dos alunos dentro das escolas. Este tema, atual e de grande significância, motivou buscar compreender e analisar o problema que hoje influencia diretamente as escolas brasileiras. O presente trabalho destaca a indisciplina e as suas consequências para uma educação de qualidade. Tem como problematização verificar de que forma a indisciplina interfere para o rendimento e a qualidade educacional e, ainda, destaca a postura almejada por parte da gestão escolar frente a atos indisciplinares. Tem, ainda, como objetivo levantar fatores que provocam a indisciplina escolar e o porquê desses atos por parte dos alunos.

Palavras-chave: gestão escolar; indisciplina; inclusão.

1 - A INDISCIPLINA

O conceito de indisciplina não é estático, ele se modificou e se modifica através dos tempos. Na visão de Guimarães (1996) é um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história e também através do plano individual e pode vir a apresentar diferentes sentidos que dependem da vivência de cada um e do contexto em que se encontram situados.

As mudanças ocorreram, a sociedade se modificou, e isso também aconteceu

na família e nas escolas, pois antes a família se integrava mais na educação de seus filhos. Devido a um comprometimento maior de tempo por parte dos pais, hoje é delegada à escola a função de educar, mas a escola não tem poder de mudança sozinha, ela colabora, porém, necessita de apoio de todos os envolvidos na vida do educando.

Percebemos muitas famílias desestruturadas, desorientadas, com hierarquia de valores invertida em relação à escola, transferindo responsabilidades suas para a escola [...] a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos (VASCONCELLOS, 1995, p. 22).

Atualmente, novos elementos têm dificultado o trabalho dos professores. A disciplina parece ter se tornado particularmente problemática como aborda Zagury (2006). A indisciplina tornou-se um dos grandes desafios da educação atual, este tem se tornado alvo de preocupações de modo geral, desde a direção, pais e professores. A relação professor – aluno, uma das chaves para ocorrência da indisciplina, encontra-se cada vez mais difícil.

“A prática educativa implica colocar os educandos junto com outro sujeito, frente aos problemas que o mundo apresenta” (FLEURY, 1996). A indisciplina é hoje colocada como um dos grandes problemas da educação. Alunos cada vez mais mostram desrespeito para com a escola e suas propostas, isso também influenciado pelo meio social em que eles se encontram inseridos. Vasconcelos (1995) ressalta que, apesar do aumento do índice de indisciplina nos últimos tempos, essa sempre existiu, mesmo que em números mais baixos.

Educadores encontram-se perplexos, pois além de receberem salários e condições de trabalho irrisórios, ainda são submetidos a desaforos e desrespeito por parte dos alunos.

A indisciplina pode ser traduzida como revolta contra as normas ou falta de conhecimento destas por parte dos alunos. França (1996, p. 139) expressa-se da seguinte forma: “Entende-se por ato indisciplinado como aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade”.

Em relação ao que vem a ser indisciplina, Rego (1996 apud AQUINO, 1996), menciona que ela, no meio educacional, é caracterizada como um

comportamento inadequado, sinal de rebeldia, que se traduz como recusa dos alunos ao que lhes é imposto de forma abrupta. Porém, esta questão deve ser repensada para que qualquer manifestação de inquietação, questionamentos, discordância, não seja considerada indisciplina, mas, sim, que através de qualquer manifestação, os alunos sejam ouvidos, visando a solucionar as causas da sua insatisfação.

Muitas vezes a disciplina é entendida como um modo de submissão, doutrinação, seleção natural e domesticação. O que não é. A disciplina é o respeito aos limites impostos ao próximo. Vasconcellos (1995, p.25), explica assim:

Sempre que se pensa em disciplina, vem à mente a ideia de limite, mas não limite pelo limite, qual seja, o limite está sempre associado a algum sentido, a alguma finalidade (seja legítima ou não).

Para esse autor a disciplina vem a ser uma das principais preocupações temáticas dos educadores, é uma ordem consentida livremente e conveniente ao funcionamento regular das organizações sociais. Por isso a disciplina é importante na organização escolar tendo em vista suas finalidades educativas. É preciso reflexão e análise em torno da realidade e da finalidade da busca pela disciplina, e também formas de mediação, quais as melhores formas a serem seguidas. A disciplina se faz necessária não somente no âmbito escolar, mas, também, na vida dos educandos. A disciplina é importante para que o processo ensino- aprendizagem aconteça, pois é através dela que a pessoa se torna apta a controlar seus impulsos e afetos.

O professor precisa refletir sobre a sua prática, fazer uma autocrítica. Sem uma definição clara do seu papel, não estará em condições de educar, dado que o aluno capta isso com muita facilidade e explora essa fragilidade. A falta de convicção da sua proposta educativa gera um acúmulo de dificuldades, podendo chegar a uma confusão generalizada na sala de aula. São aulas sem aprofundamento, sem clareza dos objetivos, sem renovação metodológica, sem articulação interdisciplinar, sem conteúdos relacionados com as necessidades do aluno. Vasconcellos (1995, p. 53) diz que "não se trata de fazer ajustes no velho para que ele permaneça, ao contrário, a perspectiva é dar pequenos passos, mas concretos na nova direção, preparando um salto qualitativo, e fazer com que seja uma mudança duradoura".

Na visão desse autor o conceito de disciplina está em parte associado à base de obediência nas escolas, porém esta palavra deve ser mudada pela palavra respeito, para que se realize a construção do conhecimento democrático e disciplinante.

A concepção equivocada de gestão democrática dentro dos contextos escolares tem contribuído favoravelmente para o aumento do índice de indisciplina. Não se quer dizer que não se deve praticar a gestão democrática nas escolas atuais, mas, sim, que seja colocada em pauta a necessidade de um ambiente propício à educação, que esta democratização não retire o poder dos educadores de exigirem a disciplina por parte dos alunos evitando, assim, a decadência do ensino. Cada ideia e inovação visando à qualidade educacional deve vir seguida de uma reflexão e análise para enriquecer e ampliar saberes sobre os problemas atuais da Educação no Brasil (ZAGURY, 2006).

O trabalho da escola tem uma repercussão muito maior também: não se trata simplesmente de transmitir determinados conteúdos socialmente acumulados pela humanidade: trata-se além disso de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum (VASCONCELLOS, 1995, p. 33).

Vygotsky analisa o fenômeno da (in) disciplina de forma mais ampla e menos fragmentada, como explica Guimarães (1996, p. 95) “uma visão abrangente, integrada e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual”. Defende em suas teorias que o comportamento disciplinado e/ou indisciplinado é aprendido e diz que a escola tem papel crucial sobre o comportamento e desenvolvimento como, por exemplo, agir de forma consciente, deliberada e autogovernada.

Uma das dificuldades para os educadores em relação à problemática disciplinar é que eles não dispõem de uma concepção, de um método, de uma ferramenta eficiente para combater os atos de indisciplina que são vários, o que mostra a necessidade de diversificação e estratégias por parte dos educadores. Vasconcelos (1995, p. 17), diz que o “desafio, é construir uma teoria que efetivamente possa ajudar a enfrentar o problema”.

“A gestão escolar que se busca aponta uma perspectiva de superação centrada no diálogo sobre os problemas que emergem no contexto escolar”

(FLEURY, 1996). Organizando-se as escolas tendo em vista a formação de uma comunidade educativa, o problema da indisciplina deve ser enfrentado através de um enriquecimento da prática educativa.

Diante de algo que não aceita ou com o qual não concorde, o aluno tem o direito de questionar, perguntar, inquietar -se, e ele deve ser ouvido, pois isto não é um ato indisciplinar. O que vem a ser traduzido como indisciplina no plano educativo é aquele aluno sem limites, que não respeita o meio e o próximo.

Um aspecto relevante vale ser observado, é muito mais comum respeitar quando se tem democracia, pois os indivíduos, de um modo geral, tendem a agir contra o autoritarismo, a imposição as suas vontades. Então, em um ambiente democrático, há um maior respeito perante as diferenças, desde pessoais e até mesmo físicas, onde se consolida melhor o respeito ao outro. Assim, a postura com ideais democráticos de respeito mútuo e reciprocidade, sabendo-se utilizar democraticamente a autoridade em suas funções, pode favorecer ou até mesmo contribuir significativamente para transformações das relações dentro da escola fazendo com que os alunos sejam conscientes e conhecedores da importância do respeito e não da imposição de obediência frente às regras. Portanto, essa transformação dos sujeitos dentro das escolas, sociedade, família e em qualquer grupo de convivência fará com que o problema da indisciplina seja encarado sob uma perspectiva diferente, onde a obediência às regras seja apresentada não como uma obrigatoriedade, mas tendo como pressupostos os ideais democráticos de justiça e igualdade.

Piaget destaca as regras dos jogos que são utilizados para o desenvolvimento das crianças, aprimoramento do conhecimento e a prática de obedecer e respeitar ordens como ferramentas na construção de juízo moral e também na construção da autonomia e, consequentemente, da disciplina.

A falta de valores ocasiona nas escolas situações que levam à indisciplina, por isso é de fundamental relevância que a escola ajude os alunos a desenvolverem os seus valores e, assim, agirem de acordo com eles, favorecendo para que adquiram autonomia. É importante trazer para dentro dos contextos escolares situações reais e resolução de dilemas para que o aluno adquira, de forma progressiva, tomada de consciência de suas próprias escolhas, dessa forma, a autonomia conduzirá à autodisciplina

(ESTRELA,1994).

A disciplina ideal é do tipo consciente e interativa, adquirida através do processo de participação, respeito, responsabilidade, construindo conhecimentos voltados à formação de cidadãos.

Araújo (1996 apud AQUINO 1996, p. 110) afirma: 6 [...] a integração entre ação e o juízo moral será possível para Piaget, quando o sujeito se sentir obrigado racionalmente por sua necessidade interna, a agir moralmente, de acordo com princípios universais de justiça e igualdade. Esse nível de desenvolvimento ideal de autonomia moral dificilmente poderá ser alcançado por sujeitos que vivam constantemente em ambientes de coação e respeito unilateral, uma vez que esse tipo de relação é irredutível à moral do bem. Somente poderão construí-lo lentamente (como possibilidade) os indivíduos que tenham oportunidade de estabelecer relações interindividuais com base na cooperação, na reciprocidade e no respeito mútuo.

Em relação às causas da indisciplina não se tem um culpado, ela é influenciada por vários âmbitos da vida do educando, o que denota a necessidade de enfrentamento e envolvimento maduro e consciente por parte de todos, pois as suas causas se emaranham com a sociedade como problemas familiares, carências, influências da TV, de toda a mídia, o que ressalta a importância de uma atuação organizada e articulada por parte das escolas.

É preciso sempre observar e constatar a causa de postura indisciplinar dos alunos que tem influência, tanto interna como externa, como a educação recebida pela família, falta de afeto, e até mesmo a falta de limites, sendo que o aluno, ao chegar na escola, já apresenta uma formação pessoal, recebida do lado externo, porém isso não quer dizer que este aluno não tenha como mudar, pois a escola tem grande possibilidade para modificar o indivíduo apresentando-lhe uma nova forma de mundo e a possibilidade de se tornar uma nova pessoa , o que caracteriza a formação de cidadania (GUIMARÃES, 1996).

As principais agências educativas que influenciam e formam a personalidade humana são a escola e a família. A família, em relação ao contexto de socialização, exerce grande influência sobre a criança e o adolescente, sendo assim, é impossível negar a importância e o impacto que a educação familiar, nos pontos de vista cognitivo, afetivo e moral, exerce na formação individual do

ser humano. Rego (1996, p. 98) ressalta que:

os traços que caracterizarão a criança e o jovem ao longo de seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens que o indivíduo realizará em diferentes contextos socializadores como na escola.

Com a crescente democratização que o País apresentou nos últimos tempos, criou-se um novo sujeito, sendo preciso que a escola se inove em seus padrões pedagógicos. Aquino (1996, p. 44) enfatiza que: “Escolarização, já é exercício de cidadania”, sendo este já um direito de todos preceituado no âmbito legislativo. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na incapacidade da escola de administrar as novas formas da existência social nos contextos escolares. 7 Uma das causas de atos indisciplinares vem a ser o aluno se sentir injustiçado, o que destaca a necessidade de ouvir e aceitar sua opinião na busca de solução do problema que se lhe apresenta. Ouvir tem demonstrado ser a melhor providência para o resgate da razão, a instauração das condições necessárias à compreensão dos problemas e a tomada de decisão na busca e soluções como ressalta Aquino (1996), que destaca a ideia de autoridade e de regras impostas na forma de centralização do poder como favorecimento de uma série de confrontos e desacertos.

Existem várias causas para que os alunos ajam de forma indisciplinada. Uma das mais comuns é a injustiça entre os jovens que dizem serem tratados de forma injusta, ou que têm que cumprir regras injustas, e se defendem de maneira explosiva e, muitas vezes, com um comportamento violento.

Quando existe esse tipo de situação é difícil buscar soluções que possibilitem reconstruir relações no âmbito escolar e nem sempre se consegue enfrentar as dificuldades como ponto de partida para as mudanças que são necessárias para tentar resgatar um convívio escolar que valorize a vida. A Escola não deve se deixar abater pela incapacidade de tentar resolver estes conflitos. Deve criar planos e se unir para enfrentar esses problemas com a participação de todos, professores, administradores, alunos, pais e também a comunidade (AQUINO, 1996).

Vasconcellos (1995) enfatiza que as escolas também apresentam seu grau de responsabilidade com a indisciplina quando não apresentam definição clara em

sua proposta educacional; normas não claras e ausência de diálogo e respeito, também favorecem a indisciplina. Outro fator que contribui para a desmotivação dos alunos e a indisciplina é o não entendimento de conteúdos propostos, falta de compromisso, estando o aluno na escola somente obrigado pelos pais e pela sociedade e o cansaço, o que demonstra a necessidade de aulas mais dinâmicas e atrativas.

Fleury (1996) aborda o processo pedagógico de caráter participativo, as decisões quanto ao planejamento, a execução e a avaliação das atividades ressaltando que só se consegue superar práticas pedagógicas autoritárias quando as decisões básicas forem realmente discutidas, definidas e assumidas pelo próprio grupo interessado, ao contrário se torna uma prática alienada e autoritária. Zaguri (2006) explica que o exercício autocrático do poder dentro dos contextos escolares era mais favorável à disciplina, porém esse era normatizado e sem participação, o que gera um distanciamento entre educador, educando e a sociedade. 8 A influência dos fatores externos na indisciplina é abordada por comportamentalistas que enfatizam esses fatores como determinantes do comportamento afirmando que o mais importante no comportamento do indivíduo são suas experiências, aquilo que vivencia no seu cotidiano (VASCONCELLOS, 1995).

Em relação às sanções disciplinares Rousseau introduz em sua obra a punição frente aos atos, ou seja, deixar que o aluno sofra as consequências de seus atos para que seja capaz de refletir sobre as decisões que deverão ser tomadas (ESTRELA, 1994).

Para que este trabalho educativo de caráter social seja realizado é necessário que a programação do ensino leve em conta o conteúdo que o educando traz consigo. O educador deve planejar o ensino através daquilo que o educando almeja aprender, ou seja, saiba de que forma o conteúdo que está sendo estudado poderá ser utilizado na sua vida (COSTA NETO, 2002).

Celso Antunes (2002, p. 19) ressalta que: “Na maior parte das escolas não é diferente, a indisciplina quase sempre emana de três focos: a escola e sua estrutura, o professor e sua conduta e o aluno e sua bagunça”.

Dessa forma é fundamental que as escolas apresentem organização curricular desempenhando seu papel com olhar para o aluno e suas deficiências, trabalhando cada aluno de acordo com sua formação social e humana. É

necessário que o professor não seja apenas um meio transmissor e, sim, um agenciador e facilitador para que o aluno obtenha o conhecimento.

A indisciplina não é ocasionada somente na escola, existem outras causas como, por exemplo:

a) Sociais: as constantes transformações, as necessidades econômicas e as relações mal estabelecidas, a abdicação crescente da família quanto às responsabilidades educativas, o imediatismo, a crise de autoridade e a ênfase nos direitos trazem uma mudança na forma de ver e interpretar o mundo,

b) Escolares: ou o aluno se adapta às condições da escola ou... Difusão da ameaça sem um objetivo claro e específico. A escola chata, sem atrativos ou sem estar adequada à realidade, pensa o seu fazer pedagógico dando mais ênfase ao quantitativo do que ao qualitativo, apenas visando lucros; classes numerosas levando a uma orientação inadequada à situação pela diversidade de comando entre elementos da Direção e as responsabilidades dos funcionários.

c) Profissionais: professores insatisfeitos, pois não conseguem que seus alunos tenham o desempenho desejado, criam uma relação de dependência (eu sei, você não...), pois há má direção de classe (autoritarismo, permissividade), aulas ministradas de forma meramente expositiva, sendo que a participação prevista do aluno é copiar o conteúdo do trabalho, aulas desvinculadas da realidade do aluno e as técnicas do ensino/avaliação inadequadas (improvisação), desrespeitando o aluno (“vai dando aula”). Exigência que o aluno fique sentado e silencioso durante a aula, pois 9 qualquer manifestação imprevista é considerada indisciplina. Não podemos deixar de mencionar os baixos salários e a falta de programas de atualização constante.

d) Estudantis: muitos motivos podem levar um aluno a não se comportar de forma adequada em atividades que necessitem de uma integração funcional, há distúrbios psicossociais (psiquiátricos, neurológicos, de personalidade) nas etapas do desenvolvimento: drogas, problemas familiares, problemas de relacionamento, incompatibilidade às normas (TIBA 1996, p.156-7).

Alguns educadores costumam atribuir a culpa pelo “comportamento indisciplinado” do aluno exclusivamente à educação recebida na família, desobrigando-se dessa responsabilidade e deslocando o problema para fora do seu domínio. Outros acreditam que a manifestação da indisciplina no cotidiano

escolar está ligada aos traços de personalidade de cada aluno atribuindo a ele a responsabilidade, demonstrando tratar- se de uma concepção de desenvolvimento que já vem definido desde o nascimento, por isso não poderão ser modificados.

A disciplina que deve ser almejada pela escola é a que busca participação, respeito, responsabilidade, construção de conhecimento e formação do caráter e da cidadania, uma disciplina que aponte os limites, mas também as possibilidades, através de uma visão dialética – libertadora que compreende que a disciplina é construída para interação do sujeito e sua realidade. A disciplina consciente e interativa, portanto, pode ser entendida como o processo de construção da autorregulação do sujeito e/ ou grupo, que se dá na interação social e pela tensão dialética, visando à adaptação e transformação no ensino (VASCONCELLOS, 1995).

Na visão deste autor, historicamente a instituição escolar foi marcada pelo autoritarismo e a disciplina vinha a ser caracterizada pelos educandos desse autoritarismo como submissão, o que os leva a atos indisciplinares a fim de demonstrarem a não aceitação do autoritarismo.

Para Freire (1985 apud FLEURY 1996, p. 79) em relação à dimensão pedagógica “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Vasconcellos (1995) comenta que a escola também tem papel social e não somente de transmissão de conteúdos, ou seja, deve inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum.

Para Silva (2004) a maneira do indivíduo se comportar é produto da relação que ele estabelece com o meio social. Também Piaget, em suas investigações, destaca que a moral no indivíduo se desenvolve quantitativamente e qualitativamente, onde educandos são 10 submetidos a um processo educativo e constante e se adaptam ou se desadaptam ao seu meio físico e social. Sujeitos indisciplinados não têm limites morais, agem sem levar em consideração as pessoas e em sua maioria suas condutas são de conflito com a disciplina imposta, dificultando o seu processo de ensino- aprendizagem. O valor ético e moral já não é tão presente na sociedade atual, condenando-a a um possível desaparecimento.

Às vezes é preciso ter postura autoritária a fim de estabelecer limites que sejam respeitados; o fato de se trabalhar de forma crítica e criativa faz com que os alunos se sintam perdidos por não existirem limites rígidos (VASCONCELLOS, 1995).

Fleury (1996), quanto ao descompromisso de alunos para com as atividades e disciplina, diz ser fator contribuinte a vida sem regras em seu meio social e, para mudar isso, a escola deve ter postura de iniciativa corajosa e decidida.

Um dos fatores que talvez influenciem o surgimento da indisciplina está relacionado ao fato dos conteúdos ministrados estarem aquém ou além da capacidade dos aprendizes; estando abaixo do seu nível de desenvolvimento e aprendizagem não prestam atenção à aula ministrada, ocasionando atos indisciplinares (SILVA, 2004). Os PCN's também sugerem que o educador deve compor uma intervenção pedagógica mais articulada com os ideais da democracia e do efetivo exercício de cidadania; a educação deve procurar formar indivíduos que tenham suas condutas guiadas por valores alicerçados na dignidade do ser humano.

Para Weil (1979, p. 146) "a arte de ensinar é antes de tudo a arte de interessar os alunos a assimilarem os assuntos". A pedagogia atual ensina que o professor deve procurar atrair o interesse e envolvimento desses alunos.

De acordo com Vasconcellos o grande foco da crítica e da atribuição de responsabilidade pelos problemas de indisciplina na escola está sendo o aluno e sua família. Esta muitas vezes se encontra desestrutura e desorientada e em muitos casos se exime de sua responsabilidade de educar, deixando essa responsabilidade somente para a escola. "A família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos" (VASCONCELLOS, 1995, p. 22).

As escolas precisam aprender e se adequar às exigências e também às possibilidades e necessidades dos alunos. E os alunos, por sua vez, precisam compreender e entender as regras da instituição escolar. Para que esse processo aconteça respeitando tanto o educador como o educando, é necessário que se faça sempre uma análise, que se busque as causas responsáveis pela ocorrência da indisciplina. 11 É preciso construir um autêntico relacionamento de reciprocidade entre as pessoas a partir do enfrentamento conjunto.

Para conhecer mais profundamente o papel do gestor e a questão de indisciplina escolar foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola de ensino básico da cidade de Anápolis. Foram investigados 21 alunos, sendo 03(três) alunos de cada sala da 2ª fase do ensino fundamental, 6 (seis) professores destas salas e o 03(três) membros de equipe gestora (Diretor e coordenadores).

Os dados foram coletados através da aplicação de questionários contendo 08 questões fechadas e abertas, objetivando verificar a causa dos atos indisciplinares por parte dos alunos e destacar alternativas que possam vir a contribuir para melhorar a disciplina, tanto escolar como social.

O diretor entrevistado disse que a escola em que atua apresenta índices raros de indisciplina, acredita ele que os gestores têm tido capacidade para diminuir a indisciplina na escola. Ressalta que a indisciplina é de responsabilidade dos alunos, dos gestores, educadores e da família.

Através do questionário o diretor diz que atitudes indisciplinares comprometem a aprendizagem de todos, ressalta a falta de aprendizagem em relação aos conteúdos propostos e coloca também a falta de limites por parte da família; diz que os alunos querem chamar a atenção sobre si mesmos. Para ele os alunos se sentem desmotivados quando o professor não propicia atividade deixando-os como espectadores, e dentre as alternativas e técnicas que a escola possa desenvolver para diminuir os índices de indisciplina sugere a criação de um ambiente de pesquisa, com atividades diversificadas, onde o professor estabeleça regras claras e objetivas para conquistar uma convivência saudável com seus alunos e um trabalho educativo onde toda a equipe de educadores ame muito os seus educandos, ressaltando que quando se trabalha com amor, pode-se cobrar mais e assim corrigir.

Dois coordenadores responderam ao questionário dizendo que a escola em que atuam apresenta índices raros de indisciplina, acreditam que o gestor tem capacidade para diminuir atos indisciplinares e tem atuado corretamente frente a eles. Colocam como responsáveis pelo alto índice de indisciplina nas escolas o próprio aluno e a família, que tem negligenciado um pouco na educação de seus filhos. Dizem que a indisciplina atrapalha a aprendizagem num todo prejudicando, assim, os demais, e colocam que os alunos em grande parte são indisciplinados porque não conseguem aprender e, assim, atrapalham o

andamento das aulas dificultando a aprendizagem dos demais. A falta de imposição de limites por parte da família e também uma forma de chamar a atenção dos demais são também causas de 12 indisciplina. Afirmam que a metodologia utilizada nas aulas favorece a desmotivação dos alunos gerando indisciplina e que a escola deve buscar trabalhar em conjunto com a família, promovendo projetos que trabalhem limites e respeito.

Os professores pesquisados sobre a indisciplina na escola em que atuam disseram que a escola apresenta índices altos de casos de indisciplina, contrastando com o diretor e coordenadores entrevistados.

Segundo eles o gestor tem demonstrado capacidade de atuar perante os atos de indisciplina, coincidindo sua opinião com a dos gestores pesquisados.

No questionário respondido, trinta e três por cento desses professores consideram que os indícios de indisciplina dos alunos são de responsabilidade dos gestores e professores, dezessete por cento responderam que são de responsabilidade da família, cinquenta por cento julgam que são de responsabilidade de todos e nenhum professor responsabilizou os alunos por atos indisciplinares. Afirmaram que através de um trabalho coletivo é possível sanar os problemas em relação à indisciplina nas escolas.

Foram unânimes em afirmar que a indisciplina atrapalha a aprendizagem de todos os alunos e não apenas do indisciplinado.

Sobre os motivos que levam os alunos a serem indisciplinados, trinta e três por cento dos professores questionados disseram que é porque eles não conseguem aprender, dezessete por cento porque querem chamar a atenção sobre si mesmos e cinquenta por cento responderam que é por falta de limite.

Também colocam que a desmotivação ocorrida nas salas de aulas muitas vezes é devida à falta de empatia com o conteúdo proposto e com o professor, aulas monótonas, as metodologias iguais e constantes das aulas, e também turmas numerosas e destacam, ainda, a falta de acompanhamento da família.

Dentre as alternativas para diminuir os índices de indisciplina nas salas de aula os professores sugerem um trabalho integrado entre escola, aluno, família e sociedade, metodologias de aulas bem definidas, normas disciplinares mais rígidas, importância de um professor atualizado e dinâmico e com boa relação de convivência com seus alunos.

Assim, afirmam que um trabalho individual, destacando o aluno como um ser

único e diferenciado, através do diálogo, buscando conhecer os problemas que enfrentam esses alunos, poderá diminuir favoravelmente o problema da indisciplina nas escolas. Sugerem ainda que os educadores devem trabalhar mais sociabilidade, limites, autodisciplina, civilidade, fraternidade para que, desenvolvendo esses valores, os alunos aprendam o respeito ao próximo. O professor deve trabalhar com uma postura mais direta com os educandos, 13 ligando a teoria e prática, e também sugerem um acompanhamento psicopedagógico, destacando a importância de um profissional competente e qualificado nessa área.

Dos alunos pesquisados, quarenta e oito por cento responderam que a escola em que estudam apresenta índices raros de indisciplina e cinquenta e dois por cento consideram esses índices altos.

Enquanto cinquenta e sete por centos desses alunos consideram que os gestores têm capacidade para diminuir a indisciplina na escola, cinco por cento acham que eles não são capazes e trinta e oito por cento dizem que às vezes os gestores são capazes de diminuir a indisciplina. Este resultado mostra que os alunos estão bem divididos em suas opiniões sobre os gestores de sua escola.

Quando perguntados sobre os responsáveis pelos indícios de indisciplina, sessenta e sete por cento responderam serem eles mesmos, cinco por cento responsabilizam as famílias e vinte e oito por centos os gestores e educadores. Aqui se pode verificar que a maior parte dos alunos está consciente de que a indisciplina é provocada por eles mesmos.

Na pergunta sobre os prejuízos provocados pela indisciplina à aprendizagem, vinte e oito por cento consideram que apenas o aluno indisciplinado fica prejudicado, ao passo que setenta e dois por cento disseram que todos os alunos ficam prejudicados. Pode-se notar, nestas respostas, que os alunos indisciplinados sabem que estão sendo nocivos ao grupo, talvez por isso alguns tenham responsabilizado os gestores e educadores pelos indícios de indisciplina nas questões anteriores.

Chamar a atenção dos colegas foi a causa mais apontada como motivador de indisciplina, quando setenta e seis por cento dos alunos pesquisados escolheram esta alternativa ao passo que apenas dez por cento escolheram a alternativa de dificuldade de aprendizagem e quatorze por cento apontaram

que é a falta de limites.

Sobre o responsável pela disciplina em sala de aula, setenta e seis por cento dos alunos responderam ser o professor, apenas cinco por cento apontaram que é o gestor e dezenove por cento a coordenação disciplinar. Nesta resposta fica evidente que a postura do professor interfere no comportamento dos alunos.

Dentre as aulas em que são comuns atos indisciplinares destacam a matemática e artes, a primeira devido à dificuldade de aprendizagem com os conteúdos propostos e, a segunda, devido à ocorrência de muitas brincadeiras durante a aula.

Dos motivos da ocorrência da indisciplina nas aulas os alunos assinalam muitos conteúdos, relação professor – aluno, falta de atratividade nas aulas, dificuldade de aprendizagem, aulas cansativas e monótonas, desinteresse por parte dos alunos, professores 14 que não impõem limites, o que leva a brincadeiras durante as aulas. Muito conteúdo e exposição deixando as aulas cansativas também foram apontados como causadores de atos indisciplinares.

Acreditam que a desmotivação é um problema dos alunos e não da escola.

A indisciplina é um dos grandes problemas na educação. O aumento do índice da indisciplina está relacionado a vários fatores como sociedade, família, falta de limites por parte dos alunos.

Os alunos são indisciplinados por vários motivos, o que demonstra a necessidade de um trabalho mais integrador e dinâmico dentro do grupo escolar, composto por diálogo e compreensão.

A pesquisa realizada demonstrou que a indisciplina incomoda diretores, coordenadores, professores e até mesmo os próprios alunos que se sentem prejudicados no aprendizado.

É necessário que a escola construa um espaço humanizado, democrático, com a presença do diálogo e da afetividade. Os educadores devem apresentar uma postura de interesse pelas metas, realizações, mas devem ter sempre um olhar em relação aos problemas dos estudantes conquistando, assim, maior autonomia para lidar com a indisciplina na sala de aula.

Na escola é fundamental um trabalho em parceria, com responsabilidade, com objetivos claramente definidos e pontos estratégicos em situações isoladas que possam vir a acontecer.

É importante também mudar a concepção de educar os alunos, pois eles estão cada vez mais exigentes, querem aulas diferentes e atrativas que despertem o seu interesse por aprender, conhecer e, principalmente, que se enfatize o lado civil desses alunos possibilitando-lhes aprender o respeito ao próximo e formando o homem, o cidadão e o profissional que a sociedade atual precisa.
Um trabalho pedagógico conjunto com gestores, alunos, família e sociedade resolverá os problemas de indisciplina na escola, contribuindo para uma educação plena, onde reine o respeito, o compromisso com a formação da cidadania.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO

a) Conceituação:

A indisciplina é um problema que se manifesta em quase todas as escolas públicas e particulares em maior ou menor grau e, que incomoda a maioria dos educadores. Esse problema se manifesta por agressões físicas e verbais, humilhação, ausência de limites, atitudes incivilizadas, etc. Tudo isso compromete de forma significativa no rendimento geral da escola e na forma como a escola passa a ser vista e avaliada pela sociedade em relação com o papel que ela presta a esta sociedade. Conforme o grau de disciplina ou indisciplina que impera na escola ela, pode ser avaliada como uma "boa" escola ou "ruim" para que os pais possam confiar que seus filhos estudem nela.

A primeira tem a ver com a falta de autodisciplina, que é quando o aluno não consegue organizar a tarefa. A segunda pode ser associada à desobediência. Acontece quando eu mando o aluno fazer algo e ele não faz. Eu deixo de ter autoridade porque ele não seguiu minhas ordens, mas não fui desrespeitado. O estudante pode desenvolver dizendo algo como "senhor me desculpe, mas eu não vou fazer a lição". É uma questão política, tem a ver com a legitimidade do posto de direção. A terceira indisciplina, o desrespeito, essa, sim, é uma

questão moral. Se eu estou lecionando e o aluno se levanta e vai embora como se eu não existisse, fui desobedecido como autoridade e desrespeitado como pessoa, independente do fato de ser ou não professor.

A indisciplina se apresenta na escola e na sala de aula em todos estes níveis, mas, pelo fato da escola não discutir ou refletir bem este assunto, erra bastante. Erra quando trata algumas atitudes que estão em alguma das três definições e age dentro de outra.

Muitas atitudes de reação, ou contestação de alunos em relação a certas atitudes de professor, muitas vezes ultrapassadas, podem ser caracterizadas como indisciplina, o que para o aluno não é, mas para o professor pode ser. Por isso, é necessário que se tenha uma boa concepção de disciplina e indisciplina, para que se possa construir um Regimento Escolar que respeite claramente o que é direito, o que é dever, o que pode, o que não pode (vedações). Assim, pode-se evitar que a escola veja a disciplina por uma única ótica, como diz Ferrari (2005, p.25) quando ele afirma que o principal erro da escola em relação à disciplina: "É pensar que existe um único tipo de disciplina e que ela só pode ser imposta, minha ideia é que disciplina é um trabalho de todos em sala de aula. Constrói-se a melhor forma de acordo com a necessidade".

Essa é uma forma simplista de ver uma problemática desta natureza, uma problemática que pode se manifestar de diversas formas e a partir de diferentes fatores. Os diversos problemas pelos quais passa uma sociedade capitalista, que valoriza mais o ter do que o ser, que exclui, que discrimina, que gera fome e miséria no mundo inteiro, que divide a sociedade em classes, que concentra a renda mãos de poucos, levando a cada vez um número menor de ricos e cada vez maior de pobres. A escola finda recebendo alunos com valores seriamente comprometidos, ou sem alguns valores necessários para uma boa formação, consequência deste modelo da sociedade. Por isso, muitos dos problemas de indisciplina estão sendo tratados por alguns teóricos no mundo inteiro como Bullying Escolar.

O termo Bullying é um termo que junta alguns comportamentos que levam a geração de conflitos, tanto na sala de aula como nas dependências da escola, principalmente quando estão na ausência dos professores, que são mediadores de relações sociais, quando eles podem falar o que quiserem e com quem quiserem. Por isso, a relação de igualdade proporcionada pela liberdade e a ausência de adultos na hora do recreio nem sempre são bem aproveitados.

Como se ver em (VARDAS E BAGATINI, 2007, p.36) quando elas afirmam: "A falta de tarefas programadas muitas vezes leva a geração de conflitos, como brigas entre as crianças e adolescentes e o preocupante fenômeno bullying, que hoje é objeto de estudo e atenção de diretores, professores, pais, alunos e funcionários".

O termo bullying é tratado aqui como atitudes e comportamentos que geram ou caracterizam insultos, intimidações, apelidos cruéis e constrangedores, gozações que marcam e magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-os a exclusão, além de danos físicos, psíquicos, morais e materiais. Isto exige que a escola precise tratar este tipo de situação com muito cuidado. Por isso, precisa identificar, diagnosticar e encaminhar os casos de bullying escolar para os profissionais da área específica e capacitar os profissionais para lidar com esse tipo de problema, para que eles possam conseguir diferenciar os casos de bullying das brincadeiras próprias das crianças.

Por se tratar de um problema que muitas escolas ainda não sabem como lidar, algumas escolas estão buscando alternativas para minimizar os problemas neste sentido.

Como pode se comprovar em (FANTE APUD VARGAS E BAGATINI, 2007, p.36) quando ela diz:

No Brasil, diversas escolas estão buscando alternativas para diminuir a violência na hora do recreio. Para isso são propostas brincadeiras lúdicas e culturais no pátio. As escolas vêm desenvolvendo e aprimorando projetos que priorizem, sobretudo, as relações interpessoais, conscientizando-se de que o

pátio de recreio representa um espaço de todos, um momento de inclusão, de amizade, de cooperação.

Partindo-se do princípio de que mudanças bruscas e imediatas estão ocorrendo nesta sociedade. Mudanças que têm gerado muitos tipos de problemas e que a escola não tem um manual pronto para usar. Precisa partir de alternativas como esta citada por Fante anteriormente.

Por isso, é preciso que as escolas revejam seu papel, quando em seus recintos se apresentarem este tipo de problema. Que criem alternativas, que desenvolvam hábitos e atitudes positivas, e que melhorem a autoestima dos alunos e acredita-se que o lúdico sendo mais utilizado e bem utilizado pela escola, pode-se conseguir minimizar consideravelmente e mais rapidamente este tipo de problema.

b) As concepções de disciplina no debate educacional brasileiro:

De modo geral, o debate sobre a disciplina/indisciplina no Brasil, nas duas últimas décadas, se desenvolve sob diferentes enfoques teóricos, que podem ser percebidos em cinco momentos distintos. O primeiro se fundamenta nos estudos sobre o desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg. O segundo pode ser observado nas abordagens pedagógicas de cunho socialista que se baseiam, em especial, nas formulações de Gramsci e Makarenko. O terceiro, parte de uma discussão sócio-histórica da disciplina, baseada na psicologia de Vygotsky. O quarto envolve as abordagens desenvolvidas a partir do referencial psicanalítico. E, no último, é possível observar a influência do pensamento pós-estruturalista.

Tendo o cuidado de não desconsiderar as diferenças de abordagens ou de tratamento teórico dado ao objeto numa mesma vertente, o objetivo de categorizar as produções segundo as suas similaridades é o de compreender os vários dimensionamentos conceptuais dados à discussão da indisciplina na

escola.

Nos estudos subsidiados pelas teorias psicogenéticas de Piaget e Kohlberg, primeiro momento assinalado, o aspecto da disciplina é focalizado dentro da perspectiva do desenvolvimento moral. Os parâmetros da ação do educador e dos processos de regulação da conduta são definidos na caracterização dos estágios de heteronomia e autonomia, que implicam diferentes relações da criança com a autoridade e com as noções das regras morais.

Para a teoria psicogenética, a construção da autonomia representa um princípio fundamental, que deve nortear todo o processo educativo, desde o primeiro contato da criança com a escola e o saber. A perspectiva do paralelismo moral e a visão do desenvolvimento das estruturas cognitivas a partir da atividade espontânea do sujeito levam à hipótese de que o julgamento moral também decorre de processos de interação e de cooperatividade entre crianças. As relações espontâneas fornecem a base sobre a qual a criança deve construir as noções de regras, respeito mútuo e justiça e, portanto, sua autonomia moral.

c) Possíveis causas:

A maioria de problemas de conduta, de caráter, de personalidade, de valores negativos demonstrados onde quer que seja, tem sua causa em algum momento da formação do ser humano.

Este modelo de sociedade globalizada, globalização esta forçada por circunstâncias do modelo de mercado que predomina mundialmente, que é o capitalismo mundial. Este capitalismo em algum país do mundo ele é mais ou menos selvagem, mas é selvagem de alguma forma, pois ele, de uma forma ou de outra gera exclusão social. Gera desigualdades, pobreza e miséria das mais diversas formas. Faz isso quando concentra renda, quando divide a sociedade em classes: a dos de quem têm muito ou tudo e, a os de quem têm pouco e a dos que não tem nada, nem o básico para viver dignamente. Um modelo de

sociedade que a pessoa passa a valer pelo que tem. Se tem muito vale muito, se não tem nada, nada vale. Esta concepção é absorvida pelas crianças facilmente. É uma sociedade que valoriza mais o ter do que o ser. E quem não tem nem o básico para sua sobrevivência pode desenvolver muitos problemas de personalidade e caráter.

A grande preocupação dos educadores é que são estas crianças que chegam às escolas públicas para que gestores e professores possam lidar com os problemas gerados pela situação social em que eles formam gerados e inicialmente "educados". Já portando problemas de conduta, de valores invertidos e comprometidos que a escola vai ter que conviver e reeducar.

Os problemas no campo social são tantos que não se pode imaginar, pois muitos teóricos, principalmente os ambientalistas defendem que a criança sofre uma influência significativa do "meio" em seu processo de formação humana. Se a criança vive em um meio onde impera a violência, que é um dos tipos de indisciplina, ela conceber os tipos de violência que ela convive como natural, e a tendência é se comportar como tem percebido que os coleguinhas se comportam e levam vantagem em relação aos colegas e aos pais. Isto ocorre porque estas crianças começam a quebrar regras, limites e normas e findam levando alguma vantagem com estes comportamentos. Situações desta natureza são comuns porque os pais vão se cansando, tem que trabalhar. Ausentam-se muito e a convivência destas crianças com quem não tem limites é assimilar as vantagens deste tipo de comportamento e, nenhum momento refletir sobre as desvantagens. Se as regras não forem claras e sanções não forem praticadas de forma que as crianças desenvolvam uma concepção sadia de limites, percebam as desvantagens de seus comportamentos, a tendência é piorar. Pode-se ver afirmação desta natureza em Vygotsky apud Thomas apud Schütz, pois, de acordo com ele,

Todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (Luria, 1976). Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São isto sim, resultado das atividades

praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. [...] (Murray Thomas, 1993).

Apesar dos inatistas defenderem que os comportamentos humanos são heranças genéticas os ambientalistas devem ter muitas razões quando fazem tais afirmações. Porque a influência que o ser humano recebe do meio ambiente em que está inserido é muito forte, principalmente quando se trata de uma criança, um ser humano em processo de desenvolvimento em todos os aspectos em que o ser humano pode se desenvolver.

Todas as demais causas que se possa enumerar que podem gerar indisciplina e violência estarão de alguma forma, ligadas a problemas econômicos, sociais e/ou culturais.

No caso da indisciplina que se manifesta dentro da escola em maior grau que a violência, esta se manifesta com mais frequência porque os fatores podem estar ligados a conduta do aluno ou muitos motivos para ela se manifestar já estão dentro da escola também. No caso da violência ela vem para a escola trazida pelo aluno de alguma forma. Ou ele já é portador de atitudes violentas, por todas as causas anteriormente citadas, ou já conviveu com situações lá fora, com envolvimentos em qualquer tipo de confusão que os envolvidos vêm até ele para resolver problemas entre eles criados e, a escola finda sendo atingida e é quem tem que resolver as situações que a envolve. E as causas desse tipo de comportamento podem ser de várias origens, que não vem ao caso agora enumerá-las, mas que estão relacionadas a fatores socioeconômicos e culturais, de alguma forma. Mas que é preciso que os educadores procurem antes de qualquer atitude, conhecer as principais causas que envolvem os alunos. Como se ver em Falsabela, quando ele afirma que "Atos de violência na escola tem diferentes razões para acontecer, caba ao educador tentar conhecê-lo antes de responder e alterar (1991)"

Uma das grandes causas é a grande falta de bons exemplos na mídia de forma geral e o excesso de maus exemplos que as crianças têm assistido nos programas de TV e em seu cotidiano. Uma sociedade onde quem rouba uma galinha ou uma lata de leite, o que de qualquer forma é roubo, tem que ser punido com os rigores da lei, mas, quem rouba milhões é apenas corrupto, com

direito a um montante significativo de privilégios, podemos cobrar o que das crianças entre o que é certo e o que é errado. Esse tipo de influência negativa pode ser absorvido facilmente pelas crianças, pois tudo que se ver intensivamente passa se a ver como natural e isto é perigoso e, de uma forma ou de outra vai se manifestar na escola enquanto estudantes, não se sabe, mas, se pode imaginar as consequências disso no futuro. (WATERS, p. 89) ressalta bem esta questão:

A maioria das crianças passa mais tempo assistindo televisão do que em afinal que outra atividade exceto a violência nata, por isso, a maioria destas crianças se comportam de maneira agressiva, mostrada na televisão.

Uma sociedade onde as instituições que têm a incumbência de zelar pelos direitos de seus cidadãos e fazer cumprir as leis estão se desmoronando. Quando se vê a Polícia Federal gastando milhões para investigar crimes contra o Tesouro Nacional e prendendo os criminosos e o poder judiciário, em seu mais alto nível que o Supremo Tribunal Federal ? ETF, mandando soltá-los, não se sabe por quanto, mas que deve ter um grande valor estas solturas que deixam a sociedade perplexa e que deveria ter uma satisfação destes que se sentem Deus para tomar estas decisões, sem se sentir no dever de dar uma boa satisfação para a sociedade que eles, de qualquer forma representam, para garantir os direitos dos cidadãos, pelo menos deveriam.

Como fica a cabeça, a mentalidade e a concepção das crianças entre o que é certo e o que é errado, entre o que pode e o que não pode? Tudo vai depender muito do tipo de família e do tipo de escola que estas crianças estiverem sendo criadas e educadas. Mesmo assim, o processo de formação de caráter, de personalidade e de conduta das crianças como um todo, desde quando elas tiverem tido alguma influência, neste sentido, ficará bastante comprometido.

A maioria dos problemas sociais que geram a violência e a indisciplina na sociedade como um todo, tem como causa a corrupção que tem sido mostrada a toda hora, em todos os jornais de qualquer horário e as crianças assistem e passam a ver como normal, porque nada ou quase nada acontece com quem

detém poder e dinheiro. Quem ressalta muito bem esta questão e Nogueira, ao afirmar que:

"Eles" fazem de conta que não compreendem que a subtração de dinheiro público causa mortes, pobreza e exclusão social. Desconhecem também que esses fatores desestabilizam e democracia e o estado de direito ? de direitos e deveres iguais. Mas eles sabem, sim, que os "Dantas da vida" e seus protetores são perigosíssimos e que deveriam ser tratados como portadores dessa característica. (2008, p. A / 2).

Tudo terá que ser feito em dobro no sentido positivo. Uma inversão total dos valores negativos que estas crianças já têm para a construção e desenvolvimento de valores positivos e ideais para que se possa formar boas crianças para cuidar deste país, futuramente. Só assim, se poderá ter uma sociedade melhor, mais humana, mais solidária, mais justa e, acima de tudo, mais igualitária e justa.

d) Algumas considerações sobre a escola neste contexto:

Não é de se estranhar que a escola e a sua gestão estejam passando por momentos de extrema dificuldade para lidar com este tipo de problema.

Os fatores anteriormente citados, desde a influência da mídia, os fatores socioeconômicos, culturais e ambientais exercem uma influência muito grande na formação geral das crianças e jovens em seu processo de formação da personalidade e do caráter. Como estes jovens irão chegar a escola trazendo consigo uma grande carga destas influencias, a escola para a ter uma grande dificuldade para lidar com todos os problemas que eles trazem e que todo ano letivo a escola tem que começar tudo que já vinha fazendo com os que já conhece e que já foram diagnosticados os principais problemas que eles trazem. Isto ocorre porque a escola, apesar de viver em um contexto de exclusão e competição social, não pode reforçar nada disso, e deve tratar e

educar todos iguais e, isto não é nada fácil.

Os alunos que chegam à escola são de origens das mais diversas. O corpo discente, da maioria das escolas públicas é de uma composição extremamente heterogênea, pois, recebe alunos de todos os níveis e classes sociais, econômicos e culturais e, isto torna o trabalho dos professores e do gestor um tanto complicado, por isso, pode se afirmar que as escolas públicas, em sua maioria, não estão preparadas para lidar com os problemas de indisciplina e de violência na escola.

Pelo fato, da escola não está preparada para lidar com este tipo de problema corre o risco de, também cometer alguma injustiça ou praticar algum tipo de violência ou discriminação contra os seus alunos, pois, não existe um manual para se tratar da violência e da indisciplina, o que existe são práticas mais cabíveis, mais aconselháveis para determinados casos e, a escola, a partir de discussões que envolvam todos os seus setores e dimensões pode e deve buscar algumas soluções mais viáveis para cada caso. Aconselha-se para isto a implantação, da forma mais coerente e democrática possível, dos Conselhos Escolares, pois estes terão a incumbência de tratar de problemas também desta natureza. Isto pode ocorrer quando a escola começar a tratar qualquer ato dos alunos como indisciplina. Atos como o aluno cobrar o direito de tirar suas dúvidas e não ser compreendido por alguns professores e ser tratado como indisciplinado, impedindo os de pensar e questionar. Isto também é violência. Para que isto não ocorra (MIZUKAMI, 1996, p. 77) nos recomenda:

Caberá aos professores criarem situações propiciando condições onde o aluno possa estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional (...) o aluno deve ser tratado de acordo com as características estruturais próprias de sua fase evolutiva e o ensino precisa, consequentemente, ser adaptado ao desenvolvimento mental e social.

Assim agindo, a escola poderá estar evitando que alguns direitos dos alunos sejam desrespeitados, ficando assim mais fácil garantir os direitos deles para que os deveres possam ser cumpridos com, mais coerência, respeito e

responsabilidade. Coisas que estão entre muitos dos deveres e papéis da escola no processo de formação de seu alunado, mesmo em um momento social bastante conturbado com um excesso de maus exemplos para as crianças e jovens.

RESULTADOS

Um artigo como este não poderia ser produzido sem uma árdua experiência convivendo com o problema, uma ampla pesquisa bibliográfica e muitas reuniões com gestores, professores e comunidade em geral para discutir um problema tão difícil de lidar. Além das reuniões que se participou nas escolas, teve-se a experiência de dar palestras para pais e professores nos finais de bimestres ou semestres, quando a escola iria entregar os boletins dos alunos, ou seja, mostrar os resultados para a comunidade, pois, os resultados da escola têm sido muito comprometidos com este tipo de problema.

Salas superlotadas, um problema que não é culpa dos alunos ou da comunidade, mas, sim do Poder Público, turmas agitadas, irrequietas e que predomine a indisciplina como um todo, o rendimento não é o mesmo.

Esta pesquisa e a experiência de vários anos vivendo e convivendo com este tipo de problema tem mostrado que quanto menor forem os problemas ligados à violência e a indisciplina, mas o rendimento da escola será melhor; O conceito e a imagem da escola também dependem de quanto menor for este tipo de problema. Tem pais que querem tirar o filho de uma determinada escola para colocar em outra considerada por eles "melhor". O conceito de melhor ou pior é avaliado pelos pais tendo como base, a organização, as regras e normas e o menor grau de indisciplina, pois, muitos não têm condições ou capacidade para avaliar o processo didático-pedagógico, mas alguns valorizam este critério também, mas os que predominam são os primeiros.

Podemos apresentar, também como resultado de uma pesquisa como esta que realmente a escola como um todo e seus respectivos (as) gestores (as) não

tem preparo ideal para cuidar desta questão, não por culpa deles, mas, por causa de todo o processo de mudanças constantes que a sociedade vem sofrendo, levando a escola e todos os envolvidos passarem por dificuldades na hora de agir, pois muita coisa que se podia fazer, agora não pode mais, ou como se podia fazer não se pode mais da mesma forma, tem se que procurar alternativas e, é isto que tem deixado a escola meio que perdida, neste sentido.

Para contribuir com as informações que aprofundariam este estudo, alguns gestores foram convidados a responder as seguintes questões:

1 ? Qual a sua maior dificuldade que tem se apresentado na sua função de gestor?

2 ? Quais são os principais problemas ligados a indisciplina e violência que tem se apresentado na escola que o(a) Senhor(a) Dirige?

3 ? Quando se apresenta um problema de indisciplina e violência para ser resolvido pela gestão, qual a maior dificuldade que o (a) Senhor (a) se depara?

Sobre a primeira questão 80% dos entrevistados colocam a violência, a indisciplina, 08% veem a impunidade, como um dos problemas que a gestão enfrenta atualmente, em virtude da inversão de valores que a sociedade tem sofrido, 12 % apresentaram outros problemas que também interferem e dificultam o processo de gestão.

Em relação a segunda questão os problemas, no campo da indisciplina e violência, que se apresentam na escola, para 70% dos entrevistados são os casos de falta de limites, 10% incluem as agressões de várias espécies e 20% indicam a falta de senso de regras e responsabilidades também como problemas difíceis de lidar.

No que diz respeito à terceira questão 75% dos entrevistados e em conversas informais apresentam dificuldades no campo da legislação, pois, de certa forma desconhecem os verdadeiros caminhos que devem seguir e agir, por isso, apresentam certo medo de cometer algum erro e passar de disciplinador para culpado, pois, é o que tem ocorrido muito neste país, 15% atribuem a dificuldade dos pais virem a escola para ajudar a resolver os problemas e 10%

apresentam outros fatores. Como pode ser visto quando se perguntou

Qual a sua maior dificuldade que tem se apresentado na sua função de gestor?

Quais são os principais problemas ligados a indisciplina e violência que tem se apresentado na escola que o(a) Senhor(a) dirige?

Quando se apresenta um problema de indisciplina e violência para ser resolvido pela gestão, qual a maior dificuldade que o (a) Senhor (a) se depara?

Além de muitos fatores que dificultam o processo de Gestão Escolar que tem consciência que existem e se apresentam na maioria das escolas públicas brasileira e até em escola particular, dependendo do contexto social onde ela possa estar inserida, pode-se ver que a maior preocupação, no momento e nesta pesquisa que são problemas ligados a como lidar com os alunos de hoje. Por força das circunstâncias deste modelo de sociedade e do meio em que a escola está inserida, a escola como um todo vem tendo muita dificuldade para lidar com este tipo de situação.

2.1 - DISCUSSÃO

Os problemas que dificultam e comprometem a gestão escolar e particularmente ao gestor na tomada de atitudes e decisões são diversos, mas, no decorrer desta pesquisa pode-se perceber e constatar que os que estão diretamente ligados a violência e indisciplina são os que mais os preocupam e os deixam inseguros para resolvê-los , em função dos inúmeros fatores já citados.

Foi possível claramente ver uma relação muito próxima com o que os teóricos

dizem a respeito dos motivos que estão dificultando a ação do gestor, com o que eles dizem e com o que já foi possível conviver com muitos tipos de gestão e diferentes gestores. Não foi possível confirmar nenhuma incoerência, neste sentido.

3 - INDISCIPLINA ESCOLAR: UM DOS DESAFIOS À GESTÃO DEMOCRATICA

3.1 - A DISCIPLINA ESCOLAR E AS DIFICULDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

A questão da disciplina escolar passou a ser, atualmente, para os profissionais da educação, um dos principais problemas pedagógicos em nível de sala de aula.

Mas o que seria a disciplina?

Segundo definição encontrada no mini-dicionário de Língua Portuguesa Silveira Bueno (2000, p. 206), a palavra disciplina significa ordem, respeito, obediência às leis. E disciplinado seria aquele corrigido, obedecido, organizado, administrado.

Aquino (1996, p. 42) cita um texto de 1922 intitulado *Recommendações Disciplinares* em que se percebe suas impressões:

Não há creanças refractarias à disciplina, mas somente alumnos ainda não disciplinados. A disciplina é factor essencial do aproveitamento dos alumnos e indispiénsavel ao homem civilisado.

Mantêm a disciplina, mais do que o rigor, a força moral do mestre e o seu cuidado em trazer constantemente as creanças interessadas em algum assumpto útil.

Os alumnos se devem apresentar na escola minutos antes das 10 horas, conservando em ordem no corredor da entrada, para dahi descerem ao pateo onde entoarão o cântico.

Formados dois a dois dirigir-se-hão depois ás suas classes acompanhados das respectivas professoras, que exigirão delles se conservem em silencio e

entrem nas salas com calma, sem deslocar as carteiras. Deverão andar sempre sem arrastar com os pés,
convindo que o façam em terça, evitando assim o balançar dos braços e movimentos desordenados do corpo.
Em classe a disciplina deverá ser severa: - os alumnos manterão entre si silencio absoluto;
- não poderá estar de pé mais de um aluno;
- a distribuição do material deverá ser rápida e sem desordem;
- não deverão ser atirados ao chão papel ou quaisquer cousas que Prejudiquem o asseio
- sempre que se retire da sala, a turma a deixará na mais perfeita ordem.
No recreio a disciplina é ainda necessária para que ele se torne agradável aos alumnos bem comportados:
- deverão os alunos se entregar a palestras ou a diversões que não produzam grande alarido;
- deverão merecer atenção especial os alunos que se excederem em algazarras com prejuízo da tranquilidade dos demais;
- serão retirados do recreio ou sofrerão a pena necessária os alunos que gritarem, fizerem correrias, danificarem as plantas ou prejudicarem o asseio do pato com papéis, cascas de frutas, etc.
- deverá os alumnos no fim do recreio formar com calma sem correria, pois que o toque da campainha é dado com antecedência necessária.
Deverão os alunos lavar as mãos e tomar água no pavimento que funcionar a classe a que pertençam.
Não poderão tomar água nas mãos; a escola fornece copos aos alunos que não trazem o de seu uso.
Deverão ter todo o cuidado para não molhar o chão, ainda mesmo junto ás pias e talhas.
Ao findarem os trabalhos do dia cada classe seguira em forma e em silencio até a escada de entrada, e só descida esta, se dispersarão os alunos. (Braune apud Moraes, 1922, p. 9-10)
Como a grafia desse texto demonstra, trata-se de regras utilizadas há muito tempo. Esse tipo de disciplina exigida é comum à Pedagogia Tradicional, onde o professor é visto como detentor do saber e aos alunos cabe somente ouvir e

assimilar aquilo que ele tem a dizer sendo que, muitas dessas regras prevalecem até hoje em nossas escolas.

Segundo Saviani (2005, p. 118) até mesmo a forma como eram dispostas as carteiras em sala de aula, tinha a ver com esse autoritarismo e centralização no professor, “são fixas e voltadas para determinado ponto onde se encontra o professor (...) por isso é uma sala de aula silenciosa, de paredes opacas”.

“O silêncio nas aulas é absoluto e, fora delas, contido. Os movimentos corporais por sua vez, são completamente esquadrinhados: sentados em sala, e em fila fora dela” (AQUINO, 1996, p. 43).

Este paradigma de disciplina imposta causa certo saudosismo por parte de muitos professores, educados nesta escola e que ainda veem neste tipo de comportamento a solução para os problemas que enfrenta em sala de aula, sem se dar conta de que esta disciplina era obtida através da coerção e da punição, não permitindo ao aluno ter o direito de participação nas tomadas de decisões e muito menos de questionar os conteúdos trabalhados e a forma como eram colocados em sala de aula.

Neste tipo de educação o objetivo maior era formar cidadãos com a capacidade de se adaptar a sociedade e ao seu modo de vida, aceitando as imposições do poder vigente. A escola tinha, ainda, a pretensão de ser a redentora da humanidade.

Em contraposição a esse tipo de educação surgiu a Pedagogia Nova, que se propunha a formar o cidadão participativo e onde a escola tinha por objetivo atender às necessidades e interesses dos alunos, de acordo com sua individualidade. Na visão desta Pedagogia a disciplina escolar passa a ser vista como uma forma de repressão.

Saviani (2005, p. 118) cita a sala típica da Pedagogia Nova, que vem contestar à Tradicional, onde as carteiras não são fixas, o professor não tem um lugar determinado, as paredes são multicoloridas, porque se acredita que quanto mais estimulado mais o aluno aprende, “a sala de aula é barulhenta em decorrência da multiplicação dos estímulos internos e externos”

O mesmo Saviani faz uma crítica a Escola Nova, que segundo ele, surgiu em oposição a Escola Tradicional por esta ser de aplicação mecânica, cristalizada e rigorosa dando prioridade ao professor e não ao aluno: ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que

continuaram funcionando de acordo com
as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, pra desorganizar o ensino nas referidas escolas.
(SAVIANI, 2006, p. 67).

Isto pode se observar na escola. Como a metodologia da Escola Nova foi colocada de maneira superficial, e diríamos até inconsequente, sem que os professores tivessem conhecimento teórico suficiente para aplicá-lo vindo a ocasionar certa desorganização nas escolas, onde cada um passou a fazer aquilo que acreditava ser certo, sem planejamento, abandonando-se os estudos teóricos e históricos.

Não generalizando, muitos consideraram ser tudo permitido e ao mesmo tempo proibido. Ou seja, era permitido aos alunos participarem das aulas de acordo com seu interesse. O professor deixou de planejar suas aulas, pois afinal ele tinha que partir das contribuições dos alunos. A exigência da disciplina nas escolas passou a ser vista somente como forma de repressão e o resultado está aí, todos preocupados com a realidade vivida e “desorientados” quanto aos procedimentos corretos a serem adotados.

O que se percebe atualmente, em razão do movimento de organização política da educação, é que as escolas da rede escolar brasileira ainda tentam se organizar usando as mesmas formas da Pedagogia Tradicional, com um agravante: professores não têm definido um método de trabalho, uma postura própria, estão à mercê dos modismos e sem embasamento teórico, com falhas em sua formação.

Vasconcellos (2006, p. 19) afirma que esse descontentamento dos professores, nas escolas atuais, acontece porque “o educador não dispõe de uma concepção, de um método, de uma ferramenta eficiente”. E alerta sobre a necessidade de uma reflexão acerca dos fatos que vêm ocorrendo dentro das escolas, estabelecendo critérios que contribuam para o enfrentamento do problema e não apenas cair no saudosismo.

Para Franco (1986, p. 62-63) o professor só se refere aos alunos quando menciona os problemas da disciplina na escola. No entanto, a disciplina diz respeito a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: direção,

alunos, professores, pedagogos, funcionários e pais. Daí a necessidade “da observância de certas ordens, de certa sistematização, de certas normas de conduta, de certa organização. Isto porque o trabalho pedagógico não é um processo natural, espontâneo e tampouco ocasional.”

A verdade é que os alunos de hoje já não são os mesmos que frequentaram as salas de aula no passado, onde se acreditava no mito de que por meio da escola se alcançaria a ascensão social. Além do que, essa escola atendia a poucos alunos, dando preferência a elite da época e os filhos das classes menos favorecidas tinham seu acesso limitado. Segundo Vasconcellos (2006, p. 28).

“Atualmente, com a queda deste mito fica mais difícil para o professor conseguir um

comportamento ‘adequado’ do aluno”.

Com a expansão do sistema capitalista, muitas mudanças ocorreram na sociedade e na dinâmica familiar, como menciona esse mesmo autor (2006):

– o homem trabalha mais;

- a mulher vai para o mercado de trabalho;

- a preocupação com o desemprego;

- menos tempo (quantitativo e, sobretudo, qualitativo) para a família. (VASCONCELLOS, 2006, p.29)

Como a luta pela sobrevivência está cada vez mais intensa, todos precisam trabalhar mais, inclusive os professores; e muitas vezes os pais passam toda a responsabilidade para a escola, por falta de tempo ou por dificuldade em educar seus filhos, em razão principalmente por estarmos vivendo em uma

sociedade extremamente consumista. Por consequência o convívio familiar passa a ser bastante restrito. É comum ouvir os pais dizendo que se necessário ‘pode bater, pode fazer o que quiser; eu já não posso mais com ele’. Vasconcellos (2006, p.79).

Diante de tais colocações o autor alerta que a escola precisa estar atenta e ter claro o que pretende com seus alunos, não assumindo papéis que não são seus e fazendo com o que os mesmos entendam o que está sendo proposto a eles. Desta maneira, os próprios filhos terão argumentos para ajudarem seus pais a compreenderem a proposta da escola e isso poderá ser possível a partir do momento que haja abertura por parte da escola para a participação de todos

no levantamento dos problemas e das proposições de atitudes a serem tomadas em conjunto.

Para Arroyo (2004) os alunos já não são os mesmos, porque não encontramos nas escolas aqueles sujeitos que idealizamos em nossos cursos de formação: ingênuos, doces e bondosos. Para esse autor, como alimentamos essa imagem de aluno ideal torna-se inadmissível uma sala de aula que não seja composta por sujeitos ordeiros e passivos. Tudo vem piorando a condição da infância e adolescência e também as condições de trabalho dos docentes “o que vem tornando as escolas e salas de aula inadministráveis é o fato de terem piorado brutalmente as condições de viver a infância e adolescência enquanto não melhoraram as condições de exercer a docência”. (ARROYO, 2004, p. 39).

Apesar de tudo isso, não cabe a nós profissionais da educação condenar essas crianças e adolescentes à exclusão por não estarmos aptos a lidar com esses seres, mesmo porque não cabe somente aos professores uma tomada de atitude, cabe também ao Estado dar condições para que os docentes tenham uma melhor formação e condições materiais para que mudanças sejam possíveis como, por exemplo: melhoria salarial, valorização dos docentes, equipar os prédios escolares com bibliotecas adequadas, possibilitar a composição de salas menos numerosas, proporcionar cursos de formação continuada de qualidade, entre outros.

A imagem de alunos ideais não corresponde à vida real, pois essas crianças que hoje frequentam as escolas foram condenadas desde a sua mais tenra idade a barbárie social onde a elite e o sistema capitalista os condenaram a não ter o direito de viver a sua infância de forma digna. Todos tiveram suas condições de trabalho deterioradas tamanha a precariedade a que fomos submetidos. Professores desvalorizados, cidadãos sem o mínimo de condições de moradia, trabalho e lazer.

Essa é a realidade em que a escola está inserida e esses são os problemas reais que precisamos enfrentar.

Além de lidarmos com todas essas dificuldades observamos no inconsciente coletivo, a ideia de que indisciplina significa “desobediência, rebelião, insubordinação”, (BUENO 2000, p.345). Porém, no que se refere à indisciplina escolar, as opiniões sobre a mesma são variadas e divergentes. Isto se deve ao fato de ser um assunto complexo, trazendo em si uma multiplicidade de

interpretações.

No entanto, todos se mostram preocupados com as causas que levam os alunos a serem indisciplinados. Ao observar-se o cotidiano escolar é muito comum se ouvir queixas constantes dos professores sobre a falta de respeito e de vontade em aprender dos alunos.

A falta de limites que, segundo os professores, os alunos vêm demonstrando dia a dia, deve-se ao fato dos pais estarem se omitindo quanto ao seu papel, outros mencionam a interferência da televisão e de outros meios de comunicação como, por exemplo, o computador e a internet, alegando não terem condições de competirem com esses veículos de informação que são de fácil acesso a todos.

Segundo Aquino (1998), é comum certa nostalgia por parte dos educadores que se reportam a escola de antigamente onde alguns fatos que ocorrem nos dias de hoje, não era comum na escola de sua infância.

No entanto, esse mesmo autor salienta que a escola anterior aos anos de 1970 era para poucos, muito poucos, portanto, era uma escola elitista e excludente.

Apesar disso, a escola atual que vem sendo vangloriada pelo Estado por estar abrigando um grande número de alunos, não tem dado conta de fazer com que esses alunos que hoje têm a oportunidade de frequentar os bancos escolares a qualidade que tanto merecem, já que em sua maioria pertencem as classes menos favorecidas.

Somente colocar o aluno na escola é muito pouco quando se quer uma educação de qualidade, pois o número de evasão e repetência nas escolas brasileiras ainda é alarmante.

Paro (1998) afirma que se faz necessário refletir sobre o que significa uma educação de qualidade. A escola hoje recebe um afluente muito grande de alunos em condições bastante precárias onde podemos ressaltar: o volume de alunos por sala de aula, prédios inadequados, professores desvalorizados, fazendo com esses profissionais tenham que trabalhar em carga horária exaustiva e tendo como consequência a falta de condições de se atualizar, de se dedicar a uma escola específica e se preparar de forma mais digna.

Além disso, ressaltamos, também, a falta de consistência quanto ao que cabe realmente a escola ensinar. A falta de uma política pública educacional faz com que a cada mudança de governo o professor e a escola tenham de se adaptar

e reinventar a forma de trabalhar.

Outra fala comum no ambiente é que “as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, e a responsabilidade por isso é dos pais, que teriam se tornado muito permissivo” (Aquino, 1998).

Os alunos podem estar refletindo na escola a forma como conseguem atenção e reconhecimento em seus lares. Se a forma como fazem isso com seus pais é feita de forma intempestiva é comum que procedam na escola desse mesmo modo. No entanto, para Aquino (1998) se faz necessário ter cuidado ao se afirmar que as crianças não têm limites, não reconhecem regras, já que ao se observar muitos alunos considerados indisciplinados, durante um jogo ou uma brincadeira é possível perceber que conseguem se organizar e participar respeitando as regras criadas em conjunto. Portanto, “as crianças, quando ingressam na escola, já conhecem muito bem as regras de funcionamento de uma coletividade”.

O curioso é que eles têm noção de regras, entre eles, e quando a escola coloca suas diretrizes, elas são vistas como uma ameaça ao espírito democrático e como tal devem ser transgredidas, embora saibamos ser de extrema necessidade a colocação de limites, já que a escola é uma instituição onde diferentes elementos nela atuam e, portanto, precisam de normas para que o convívio de todos seja, no mínimo, saudável.

A legislação educacional atual visa à formação de alunos críticos, participativos, capazes de interagir e tomar decisões coletivas e a escola deve procurar oferecer condições para que esses alunos tenham o direito assegurado, embora essa seja uma situação que ainda encontra objeções por parte de professores e direção que vêm nessa participação uma ameaça a visão autoritária que ainda perpassa os corredores escolares. Se o objetivo é priorizar a cidadania, a escola deve buscar oferecer oportunidades de participação para pensar e resolver conflitos, até mesmo quando digam respeito a indisciplina.

Outra queixa comum é que “para os alunos, a sala de aula, não é tão atrativa quanto os outros meios de comunicação, e particularmente o apelo da televisão”.

Enquanto a mídia (os diversos meios de comunicação como a televisão, o

rádio, o jornal, o próprio computador atualmente etc.) têm como função primordial a difusão da informação, a escola deve ter como objetivo principal a reapropriação do conhecimento
acumulado em certos campos do saber (...) (AQUINO, 1998)

Resumindo, é urgente que professores, pedagogos, pais e direção das escolas, parem para analisar as questões referentes a esse tema e se debrucem em estudos sérios e comprometidos para reavaliar o papel da escola e definir o que se pretende realmente por meio dela: reproduzir a sociedade desigual e que reflete na escola os problemas da mesma ou buscar estratégias de superação por meio de ações concretas que resgatem a função histórica da escola e de seus sujeitos para a construção de uma educação com qualidade social e assim obter meios para lutar contra o que está sendo imposto aos educadores e a própria sociedade.

3.2 - A CONCEPÇÃO DE DISCIPLINA E A DINÂMICA VIVIDA NO ÂMBITO ESCOLAR

É certo que o trabalho do profissional da educação, está estressante, onde o professor para sobreviver e poder se manter economicamente, acaba trabalhando, na maioria das vezes, em várias escolas, o que pode vir a ocasionar uma falta de envolvimento maior com os estabelecimentos de ensino nas quais desenvolve sua ação educativa.

Além disso, as condições de trabalho nas escolas são precárias: falta material didático, as bibliotecas muitas vezes estão defasadas, os cursos de formação continuada deficitários e falta de valorização do profissional da educação.

Acrescenta-se a isso tudo a formação acadêmica que alguns tiveram na Pedagogia Tradicional e outros voltados ao ideário da Escola Nova.

Passa-se a ter a ambiguidade de opiniões dentro da escola, como relata Vasconcellos (2006):

Se teve um estudo de caráter mais conservador, certamente terá visto uma defesa incontestável da necessidade de disciplina para a ‘ordem e progresso’ de uma nação. Se teve um estudo mais ‘crítico’, provavelmente aprendeu a desprezar a disciplina, por esta ser castradora, autoritária reprodutora da

ordem dominante etc. (VASCONCELLOS, 2006, p. 88).

No entanto, isso não pode servir para justificar a falta de disciplina escolar e interesse dos alunos.

Precisamos buscar uma nova disciplina dentro da escola, não mais aquela obtida por meio de castigos, punições, exclusões, e sim a verdadeira disciplina, cujo objetivo é:

conseguir o autogoverno dos sujeitos participantes do processo educativo, e dessa forma as necessárias condições para o trabalho coletivo em sala de aula (e na escola), onde haja o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, ou seja, as condições para uma

aprendizagem significativa, crítica, criativa e duradoura. (VASCONCELLOS, (2006, p. 49)

A escola deve trabalhar a disciplina no sentido de transformar o aluno num sujeito capaz de pensar e transformar a sociedade e a realidade em que vive, quebrando, assim, a hegemonia da classe dominante.

Para tanto, uma reflexão profunda a respeito do trabalho desenvolvido na escola deve ser feito, no sentido, de se defrontar com o problema da indisciplina e não apenas buscar culpados, porque segundo Franco (1986): a disciplina está indissoluvelmente ligada ao processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos elaborados historicamente pelo homem. Deixa, assim de ser alguma coisa que diz respeito somente ao aluno, para transformar-se em preocupação permanente da comunidade escolar, em uma exigência da escola. (FRANCO, 1986, p. 63)

Muitas vezes a indisciplina em sala de aula, deve servir como um alerta para o professor, pois o aluno pode estar sinalizando para questões pontuais como, por exemplo, uma aula mal planejada, ou para o fato dele não ter claro o significado da escola. Aquino (1998) menciona uma fórmula pedagógica “ensina-se algo, de alguma forma, a alguém específico”. Segundo esse autor, não se trata de psicologizar o ato educativo e sim compreender que “a dimensão dos conteúdos refere-se a ‘o quê se ensina’, a dimensão dos métodos ao ‘como se ensina’ e a dimensão ética ‘para que se ensina’.

Devemos nos debruçar sobre essas questões de caráter ético dando novo sentido a disciplina esperada dos alunos, passando da passividade para a atividade, pois disciplina também quer dizer inquietação. A partir do momento

que nos deparamos com algo que nos incomoda passamos a nos disciplinar a fim de procurarmos meios para responder a nossa inquietação.

O trabalho pedagógico não é algo que acontece espontaneamente, nem é adquirido por prazer, de forma natural e espontânea. A colocação de determinada ordem é fundamental para que o processo educativo realmente se efetive.

Citando Aquino (1999, p. 134) em toda instituição social há um contrato implícito que entrelaça as relações, onde cada um ocupa um lugar determinado.

Essa relação de autoridade deve ser construída dia após dia, pois não há possibilidade de estabelecer um vínculo de confiança, senão por meio de atos.

Atualmente, essa questão tem sido motivo de descrença, já que aqueles que deveriam mostrar seriedade e competência, quando ocupam posições nas instituições sociais, têm demonstrado que autoridade significa autoritarismo, e atendem aos interesses particulares e da classe economicamente dominante.

Quando nos reportamos à escola, a posição de autoridade em sala de aula é inegável a do professor. Porém, essa posição se deve ao fato de que o educador possui mais tempo de iniciação em determinado campo de conhecimento o que não significa ser o professor o detentor perene desse conhecimento. No entanto, o professor “deve ‘saber mais’ a respeito daquilo a que se propõe ensinar do que seus alunos; isso porque a confiança destes é diretamente proporcional à segurança daquele...” Aquino (1999, p.139)

Eis aí, a questão, ter autoridade é ter conhecimento, ter competência, saber estabelecer o que é prioridade, a importância de se ter claro onde se quer chegar.

O professor será respeitado por seu aluno à medida que demonstrar aos seus alunos o significado da educação para ele.

Com a abertura da escola para todos, no Brasil, a oportunidade de escolarização foi estendida aos indivíduos pertencentes às classes sociais menos favorecidas, o que deveria ser motivo de orgulho para todos os brasileiros.

No entanto, as estatísticas mostram que a educação no Brasil não é motivo de alegria

para ninguém, pois os índices mostram que “mesmo em termos quantitativos

as deficiências ainda são enormes.” (SAVIANI, 2006, p. 51)

Se houve a expansão da oferta de vagas não houve a expansão da importância da escola, pois se a mesma passar a cumprir realmente o seu papel, a sociedade capitalista tende a deixar de existir, já que é por meio da aquisição do conhecimento científico construído historicamente que o indivíduo terá condições de lutar por uma transformação na sociedade, superando, assim a divisão de classes.

Com certeza, esse não é o interesse dos capitalistas, que procuram a todo custo “secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista”. (SAVIANI 2005, p. 99).

O que essa sociedade pretende propagar é que o cidadão precisa da escolaridade, mas somente o necessário para participar dessa sociedade e aceitar sua condição de submissão. Para Nagel (2007), educação é transformação, mudança e consequentemente educar são mudar comportamento.

Então, cabe a nós professores, o resgate do papel da escola e da importância do educador, fazendo com que a escola assuma a condição de “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico.” (SAVIANI, 2005, p. 75)

Para tanto, precisamos ter claro que professor não é assistente social, psicólogo, pai, dentista, médico. O professor é o responsável pela formação das novas gerações e precisa ter claros seus objetivos, o que ele quer mudar, para que ele quer mudar. A partir daí todo seu esforço deve ser em função de atingir esses objetivos por meio do conhecimento sistematizado, construído historicamente.

É necessário a priorização dos conteúdos e organizar processos, formas para que se consiga atingir os alunos, ou seja, fazer com que os mesmos consigam aprender de forma adequada e assim façam valer o seu direito de ter uma educação de qualidade.

CONCLUSÕES

Saviani (2005, p. 16) menciona que na escola encontra-se tempo para tudo, todo tipo de comemoração e a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados, passou a ser secundarizado. Cabe, então, a escola e aos professores criar condições para viabilizar o que é principal para que se passe do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita, buscando-se a superação da hegemonia da classe dominante.

Isso não significa que “para existir escola basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” Saviani (2005, p. 18). Ou seja, é necessário que haja planejamento, estudo e reflexão sobre o que, como e quando os conteúdos serão trabalhados, que pode ser resumido na proposta do currículo das escolas.

Não basta o domínio dos conteúdos acumulados historicamente, existe a necessidade de saber dosá-los e sequenciá-los de forma que tenham sentido aos educandos, tendo claro o fim que se pretende atingir.

REFERÊNCIAS

FERRARI, Marcio. Disciplina é um conteúdo como qualquer outro. Revista Nova Escola. Ano XX, nº 183 - Jun/Jul-2005.

VARGAS, Isabela. BAGATINI, Fernanda. Intervalo bem aproveitado. Revista Pátio. Ano XI, nº 42 ? Maio/Julho ? 2007.

TAILLE, Yves de La. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. Revista Nova Escola. Ano XXIII, nº 213 ? Jun/Jul ? 2008.

SCHÜTZ, Ricardo. Last revision: December 5, 2004. Disponível em: Acesso em: Acesso em: 11/07/08.

FREITAG,B. Sociedade e consciência. São Paulo: Cortez, 1984.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

RESENDE, M. R. S. Educação moral e práticas escolares construtivistas. Goiânia: UFG, 1997. (Dissertação de mestrado).

DE LA TAILLE, Y. et al. Construção da fronteira moral intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, p. 43 - 55, 1992.

ARAÚJO, U. F. Um estudo comparativo entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança. Campinas: UNICAMP, 1993. (Dissertação de mestrado).

WATERS, Eron. A televisão como enxerto da violência. Psicologia da Educação. 7ª ed. São Paulo: Artmed, 1993.

FALSARELLA, Ana Maria. Agressividade na escola. Viver Psicologia. São Paulo: Cortez, 1991.

NOGUEIRA, Wilson. Jornal em Tempo, Manaus, 16/07/08.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti ? ensino: As abordagens do processo ? São Paulo: EPU, 1996.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Professor Bonzinho= aluno difícil. A questão da indisciplina em sala de aula.* Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, J. (Org) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, U. F. de. *Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. Indisciplina na escola.* São Paulo: Summus, 1996.

COSTA NETO, A. *Paradigmas em Educação no Novo Milênio*. Goiânia. Kelps, 2002

ESTRELA, M. T*. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula***.** Portugal: Porto. 1994.

FLEURY, Maria Tereza Leme (Coord.). *Cultura e poder nas organizações***.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 170 p

GUIMARÃES, A. *Autoridade e tradição: as imagens do velho e do novo nas relações educativas. Autoridade e autonomia na escola***.** São Paulo: Summus, 1999.

REGO, Teresa Cristina R. *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana.* São Paulo: Atlas, 1.996.

SILVA, Nelson Pedro. *Ética, disciplina & violência nas escolas***.** Petropólis: Vozes, 2004.

TIBA, Içami. *Disciplina Limite na medida certa*. 35 ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.* São Paulo: Libertad, 1995.

WEIL, Pierre. (1979). *A criança, o lar, e a escola: Guia prático de relações humanas e psicologia para pais e professores.* 13 ed. Petrópolis, 1988.

ZAGURY, Tania. *O professor refém: para pais e professor entenderem porque fracassa a educação no Brasil.* Rio de Janeiro: Record, 2006.

ASPECTOS HISTÓRICOS DO ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO NEGRA

André Vinicius da Silva

Resumo

Em nossa sociedade atual o analfabetismo tem sido resultado de anos de exclusão e de uma educação, além de uma educação que não favorece a classe pobre que abrange grande parte da população. Quando se fala em analfabetismo logo vem à mente as pessoas que vivem a centenas de quilômetros longe da escola, entretanto, não é bem assim. Por isso, este trabalho pretende mostrar o problema do analfabetismo na população negra, além de uma analise histórica pelo período de escravidão no Brasil e suas consequências. A população negra sofre até os dias atuais com os fatos que ocorreram com seus ancestrais, é uma herança que não se pode chamar de boa, pois retrata um momento doloroso que os negros sofreram quando aqui desembarcaram. Todo cidadão tem por direito ter acesso à alfabetização, sendo isso também um processo de inserir o indivíduo não somente no mundo da leitura e escrita, mas dando a ele meios básicos para conviver em sociedade. E quando isso não ocorre, gera um grande desequilibro em todas as suas esferas, tendo a sociedade que investigar e descobrir qual a raiz do problema para assim combatê-lo.

Palavras-chave: analfabetismo, escravidão, negro, população, sociedade, escola.

Abstract

In our current society illiteracy has been the result of years of exclusion and education, and an education that does not favor the poor class that covers much of the population. When it comes to illiteracy soon comes to mind people living hundreds of kilometers away from the school, however, is not the case. Therefore, this work aims to show the problem of illiteracy among blacks, as well as a historical analysis by the period of slavery in Brazil and its consequences. The black population suffers to this day with the facts that occurred with their ancestors, it is a legacy that can not be called good because it represents a painful moment that blacks suffered when landed here. Every citizen has the right to have access to literacy, this being also a process of inserting the

individual not only in the world of reading and writing, but giving him basic means to live in society. And when that does not happen, it generates a large disequilibrium in all its spheres, and society to investigate and find out the root of the problem so as to combat it.

Keywords: illiteracy, slavery, black, population, society, school.

Introdução

O presente trabalho pretende as ações desencadeadas pelo movimento negro, a pós-Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, são períodos marcantes para o futuro dos negros brasileiros, afirma Domingues (apud Gomes 2012). O desejo do negro era ser livre e ter seus direitos perante a sociedade, e sua a maior reivindicação era que a educação se tornasse prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas nesse período.

Porém nos dias atuais, essa população continua predominante e os tais problemas ainda existem. De acordo com dados coletados no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, IBGE (2010), negros e pardos representam a maior proporção em relação à composição da população brasileira, somando 50,7% da população geral do país.

Pode-se analisar que a população negra é praticamente predominante em nossa sociedade, sendo que ela forma a metade da população brasileira. Então se vemos tantos negros, por que eles não estão nas grandes universidades, sendo bem-sucedidos na vida profissional, em excelentes cargos? Isso pode ser analisado de acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio) que remete a causa falha para que isso não aconteça.

No que diz respeito à Educação, a PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2011), expõe que o alunado negro tem o dobro de fracasso escolar em relação ao branco, sendo 7% para alunos brancos e 14% para os negros, o que poderá

caracterizar a desigualdade no que se refere à oportunidade de ter acesso ao ensino e aprendizagem.

Esse quadro educacional, não é algo que surpreenda, pois a população anterior a essa já vem sofrendo com uma educação defasada. Segundo Henriques (2010), constatou que “55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes”,

Ou seja, não estamos falando de nenhuma novidade, pois a população negra sofre com essa desigualdade na educação, há algum tempo, é somente observarmos a história dos negros no Brasil, a qual não podemos negligenciar, quando tratamos dessa desigualdade entre negros e brancos. Que acarretou nas gerações atuais tais resultados, como relata a pesquisa a seguir, sobre o analfabetismo entre esta população.

Apesar da redução das taxas de analfabetismo no Brasil, ainda persistem grandes diferenças entre a taxa de alfabetização de negros (pretos e pardos) e brancos, segundo novos dados do Censo 2010. Segundo os dados, a taxa de analfabetismo entre pessoas negras ou pardas de 15 ou mais anos de idade era de 14,4% e 13,0%, respectivamente, contra 5,9% dos brancos.

A pesquisa será bibliográfica, relatado o decorrer da história afrodescendente, onde houve a falha para o analfabetismo na população negra. Serão discutidas as pesquisas realizadas atualmente para constatar a quantidade de analfabetos entre a população negra, comparada com a branca.

Sabemos que os negros sofrem com o preconceito desde os tempos da escravidão, entretanto, algumas medidas foram tomadas no decorrer dos anos para mudar este quadro. Porém, quais são os aspectos históricos referentes ao analfabetismo na população negra?

O questionamento acima nos leva a pensar em diversas respostas rápidas para o assunto, mas este trabalho tem por objetivo analisar historicamente a trajetória dos negros nas instituições de ensino bem como compreender os motivos que causam a evasão escolar da população negra.

Aspectos Históricos da Escravidão

O período de escravidão no Brasil foi algo vergonhoso. Sabe-se que os negros chegaram aqui em navios e muitos não sobreviveram à travessia do Atlântico em consequências das moléstias que os acometia do decorrer da viagem. E quando aportaram em solo brasileiro foram submetidos a trabalhos braçais forçados e castigos dolorosos quando não faziam o que os donos de fazendas queriam.

Juntamente com a escravidão, veio a desigualdade entre negros e brancos, estas foram acumuladas em todos os âmbitos, principalmente nos processos educacionais, e tais desigualdades foram denunciadas há anos, o que reforça o pensamento que isso não era apenas graves, mas também múltiplas, pois afetam a inserção dos negros nas diferentes áreas e vão de encontro ao projeto que visava a construção de um país cuja democracia daria oportunidade a todos.

As evasões, índices de reprovação, currículo escolar desenvolvido foram divulgados e visam mostrar que uma disparidade entre a inserção, permanência e até mesmo na conclusão da vida escolar entre negros e brancos.

Numa pesquisa sobre desigualdade racial, Henriques (2001) constatou que:

> A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p. 26).

Sabe-se que a Constituição de 1824 visava colocar a leitura e a escrita como um aspecto essencial para a construção de uma sociedade. Entretanto, para os escravos e negros, o que bastava era o trabalho exaustivo e uma doutrina que visava à obediência, está era ensinada muitas vezes utilizando a força bruta, com violência física, castigos e chicotadas.

Fonseca (2002, p.12) fala sobre a Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837 em que a entrada dos escravos nas escolas e cursos era vetada. Ela dizia “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: Os escravos e pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”.

Segundo Fonseca (2001) essa proibição poderia ser entendida como um fator divisor de âmbitos em que os escravos a partir do momento que tivessem instrução através da leitura e escrita, contaminariam os brancos com a cultura primitiva trazida da África. E estes poderiam assimilar a convivência e o comportamento dos negros africanos, ou seja, a educação se torna um instrumento indispensável de controle e dominação, pois os brancos temiam que os negros tornassem as instituições em centros contaminados não apenas pelas moléstias, que diziam que eles tinham, mas também pela contaminação social através das influências que poderiam exercer sobre os brancos.

Silva (2000) conta que 1855 pais de crianças de cor preta fizeram um abaixo assinado, pedindo autorização para que seus filhos pudessem estudar e ter acesso a uma instrução elementar em uma instituição escolar.

> Nós abaixo assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta e alguma coisa de gramática. (SILVA, 2000, p. 119).

A carta que veio em resposta ao apelo dos pais deixa claro que a desigualdade era evidente, pois os brancos não queriam dividir o mesmo espaço com os negros. Além disso, aprender a ler e escrever faria com que as crianças negras e escravas começassem a questionar sua condição e o futuro dos donos de escravos estaria ameaçado.

> Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução primária e Secundária da Corte
> Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os de cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes

> que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto. […]. (SILVA, 2000, p. 125-126).

De acordo com Veiga (2008, p 54), as famílias mais ricas não deixavam seus filhos frequentarem as escolas, as crianças tinham instrução em casa, pois elas acreditam que a educação feita em instituições era " destinada para as crianças pobres, negras e mestiças".

> [...] foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas – brancos, negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobres, negros e mestiços – como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado. (VEIGA, 2008, p. 506)

A percepção acima deixa claro que o público que precisava de civilização era aquele cujos filhos não tinham instrução e era obrigação da escola tornar homogênea a população brasileira.

Durante o século XIX foi constatada a presença de negros durante o processo educacional, pois os debates e discussões acerca da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, argumentava que educar eram processos equivalentes e deveriam ser paralelos, a pois a educação deveria ser um dos critérios para abolir a mão de obra escrava e segundo Fonseca (2002) " era o principal instrumento de emancipação de homens e mulheres escravizados".

A Lei do Ventre Livre era clara e estabelecia que aquelas crianças que nascessem após sua publicação deveriam ser entregues pelos donos ao Estado e este teria a obrigação de instrui-los, mesmo que suas mães continuassem escravas. Porém:

> "a maioria das crianças que nasceram livres de mãe escrava após 1871 foram educadas, ou criadas, pelos senhores de suas mães, e não necessariamente a partir dos padrões educacionais que os debates em torno da Lei do Ventre Livre haviam sugerido como necessários à transição para a sociedade organizada a partir do trabalho livre" (Fonseca2002, p. 98).

Assim como a escola, a igreja católica tinha a função de preparar o indivíduo para viver em sociedade. Embora saibamos que os discursos

abolicionistas falassem sobre educação das crianças negras inseridas na perspectiva de contribuição da realidade social do Brasil, a verdade era outra, pois, tais crianças nascidas livres não eram inseridas na educação através da leitura e da escrita e de acordo com Fonseca (2002, p. 62) “embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram tratadas, mas sim como trabalhadores negros futuros”.

Por isso, o autor conclui que:

> as práticas educativas não buscavam uma transformação no *status* dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo. (FONSECA, 2002 p. 142)

A População Negra Pós Escravidão

Acima foi falado do processo educacional dos negros, e sobre a falta do mesmo no período de escravidão no Brasil, onde os escravos eram proibidos de frequentar as escolas e seus filhos tinham a falsa ideia de que eram livres. Uma luta foi travada desde então, para que a população negra tivesse o direito ao estudo e a aprendizagem das letras e números.

Alguns podem ter a ideia o pensamento equivocado de que este fato histórico nada tem a ver com os resultados do analfabetismo dos dias atuais. Entretanto, um fato ocorrido há anos atrás, gerou consequências até os dias de hoje, pois os tratamentos racistas e preconceituosos foram transmitidos por gerações e desencadeou uma série de outros atos e posturas preconceituosas com respeito ao negro e sua ingressão em escolas públicas e privadas.

Sobre o racismo, Lopes (2007) diz que:

> [...] o racismo é uma ilusão de superioridade. O racista se acha superior àquele a quem se compara: ele nasceu pra mandar e o outro, visto como inferior a ele, para obedecer. O racismo, então, é antes de tudo é uma expressão de desprezo por uma pessoa. Às vezes não por causa de suas características, mas por aquela pessoa pertencer a outro grupo (LOPES, 2007, p. 19-20).

De acordo com os PNC’s (2001) sobre Pluralidade Cultural:

> Ambas, desigualdade social e discriminação, se articulam no que se convencionou denominar “exclusão social”: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público — pressuposto da democracia. Por esse motivo, já se disse que, na prática, o Brasil não é uma sociedade regida por direitos, mas por privilégios. [...]Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações. (PCN, 2001, p. 19)

A desigualdade social juntamente com o racismo são fontes que exigiram lutas árduas e tréguas dos movimentos negros pelo direito as metas educacionais e mudanças nas políticas públicas.

O Brasil é rico em diversidade cultural, porém, a segregação e o preconceito ainda podem ser visto nas escolas, e isso faz com que os jovens negros abandonem as aulas, e a evasão se torne ainda maior. Pois eles são excluídos pelos demais apenas por serem negros, visto que alguns preconceituosos ainda acreditam que isso os torna inferiores. Silva (2008) afirma que:

> A inviabilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil [...] (SILVA, 2008, p. 95).

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

> O total da população, a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos é de 5,9%. Já entre pretos, o total sobe para 14,4% e entre pardos para 13%. Os resultados do estudo mostram que 91 milhões de pessoas se classificam como brancas, correspondendo a 47,7% da população do País. Cerca de 82 milhões de pessoas declararam ter cor parda, o equivalente a 43,1%, e 15 milhões de cor preta, representando 7,6% do total. (IBGE, 2010).

Um dado interessante se refere à divisão espacial, pois Barcelos (1992) aponta que:

> Uma caracterização sumária da distribuição espacial dos grupos raciais no Brasil aponta para os seguintes traços: os pardos estão nas áreas urbanas de São Paulo, os brancos predominam no Sul e Sudeste. Esta constatação não é irrelevante para o desempenho educacional dos grupos de cor. Sabemos que as áreas urbanas e as regiões Sul e Sudeste apresentam melhores níveis educacionais. Portanto, a distribuição espacial certamente tem algum efeito sobre o desempenho dos grupos raciais” (Barcelos, 1992, p. 39).

Considerações Finais

A escravidão foi um período longo, difícil e marcante para o Brasil principalmente para os negros e sua descendência, pois a herança deixada os acompanha até os dias de hoje. Essa herança chamada preconceito e racismo faz com que muitos jovens abandonem a escola por achar que não se enquadram nos padrões estéticos rotulados pela sociedade.

Quando pequena, a criança vai para escola passa por dificuldades e às vezes não fala para os pais. Entretanto, quando cresce um pouco mais, ela exerce sua vontade e não frequenta mais a escola.

> Alguns estudos publicados vêm demonstrando sistematicamente que os negros obtêm piores resultados que os brancos nos indicadores educacionais. Proporcionalmente, maior número de escolares negros evade da escola ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido às continuas repetências (SOUZA, MOTTA, 2002, p. 43).

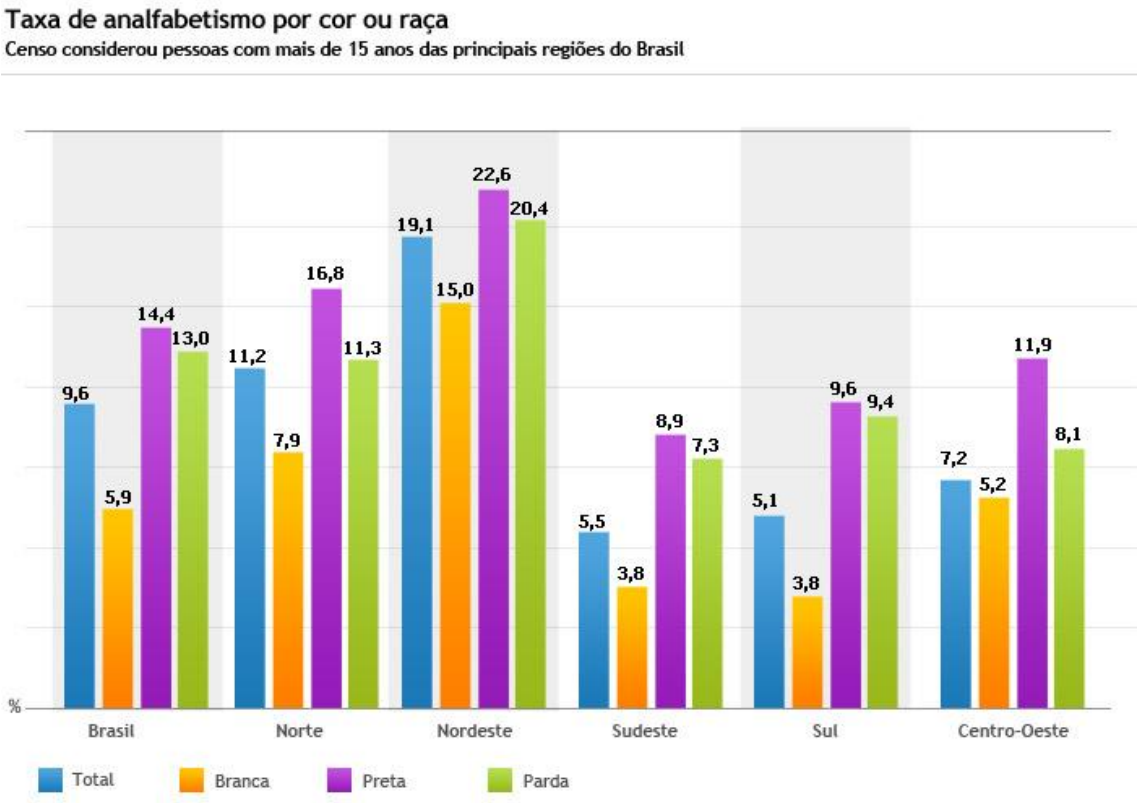
Outro fato que contribui para a defasagem educacional da população negra é o fato de muitos viverem em áreas rurais, como no nordeste, por exemplo, e pela vida regrada e exaustiva, não há animo que resista ao cansaço e isso faz com que os estudos fiquem em segundo plano.

A escravidão acabou a mais de um século, mas frutos são colhidos ainda hoje, pois é preciso sempre lembrar que todos são iguais perante a Constituição. Segundo Luna (2001)

> A Constituição Federal, ao estabelecer o princípio da dignidade da pessoa humana, como princípio fundamental, estabelecendo também, direitos e garantias ao homem, cidadão está a dizer, que o homem, ser humano, há que ser respeitado como e tão só por ser tal, não podendo sofrer destrato, ou ser deixado de lado, ou não ser considerado como pessoa, ou ser privado dos meios necessários a tal condição,como à sua sobrevivência física, moral, psicológica, afetiva, econômica, jurídica enfim, humana (LUNA, 2001. p.4).

Enfim, espera-se que com as novas medidas educacionais esse número mude e que o preconceito desapareça e em seu lugar cresça uma sociedade forte onde todos sejam iguais realmente e tenham os mesmos direitos, o direito principalmente de ser cidadão, independentemente da cor da pele.

Anexo



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Referências Bibliográficas

_____. **Educação e Desigualdades Raciais no Brasil**, in *Cadernos de Pesquisa*, n°86, São Paulo, ago./1993, pp. 15-24.

ARAÚJO.Tereza Cristina N.. **A Classificação de cor nas Pesquisas do IBGE: Notas para uma Discussão.** *Cadernos de Pesquisa (63)*, nov. 1987.

BARCELOS, Luiz Cláudio. **Raça e Realização Educacional no Brasil.** Rio de Janeiro, 1992. Dissertação de Mestrado,Sociologia. Iuperj.

Boudon, Raymond. **Os Métodos em Sociologia**. São Paulo, Editora Ática, 1989.

FERRARI, Alceu R. **Analfabetismo no Brasil: Tendência Secular e Avanços Recentes**, in *Cadernos de Pesquisa*, n°52, São Paulo, fevereiro de 1985, pp. 35-49.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. <<Disponível em http://www.ipea.gov.br.>> Acesso em 12/04/2015.

PASSOS. Joana Célia dos**. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** Florianópolis, 2010.<< Disponível em http://www.alesc.sc.gov.br. >>Acesso em 13/04/2015.

SILVA, A.M.P. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte.** Brasília. Editora Plano, 2000.

SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA, D; **Estudos sociológicos e antropológicos**. São Paulo; 2002.

VEIGA. C.G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 set/dez, 2008.

O ALUNO NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

ANDRADE, Christiane Lúcia Borges

Resumo

É possível perceber que a vida escolar de uma criança negra não é nada fácil, pois precisa viver sob os estigmas do seu povo, e que muitas nomenclaturas e conceitos históricos utilizados são preconceituosos, é o caso da "peste negra", doença que assolou a Europa durante a Idade Média, conforme reflexões da professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira (1998), em seu livro Metáforas do Cotidiano e que contribuem para a inferiorização do negro na sala de aula.

Palavras chaves: Educação; Afrodescendência; Preconceito, Equidade.

É possível afirmar que inúmeros fatores contribuem para interferir no processo de ensino-aprendizagem do negro e cabe à escola mudar essa situação, pois segundo Silva (1998, p.34), se tem um caráter urgente a reconstrução da identidade e cultura do povo negro, em que o educador deve ensinar a história do povo negro, para que este realmente se sinta pertencente da história e tenha noção de seu papel como agente social.

A escola deve ser vista como um espaço que propicia grandes transformações sociais, que erradique qualquer tipo de discriminação e preconceito, e que tem o papel de formar um cidadão crítico, autônomo que tenha acima de tudo, tolerância ao outro. De acordo com Miriam Abramovay (2013), houve poucas pesquisas em relação às crianças negras e sempre quando são mencionadas seja em estudos ou imagens, mostra-se este

indivíduo legado ao trabalho, que quando não estava realizando as tarefas, encontra-se às costas de suas mães, para que seja possível trabalhar tendo as mãos livres.

CULTURA E LEGISLAÇÃO - LEGISLAÇÃO E A SOCIEDADE BRASILEIRA

A sociedade brasileira foi marcada por um regime escravocrata e um pensamento eurocêntrico. Após o término da escravidão, a fim de minimizar e tentar corrigir os erros do passado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu uma modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na forma da Lei nº 10.639/03 (SILVA, 2007).

O Parecer CNE/CP 003/04 estabeleceu as: "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana", relacionando-a a Lei n° 10.639/03 quanto à obrigatoriedade do ensino sobre o tema nas escolas brasileiras, independentemente da Rede de Ensino.

Nesse sentido MUNANGA (2005) elucida a urgência das ações que fomentam o resgate da memória no negro:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, [...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

Ao estabelecer constantes diálogos entre visões, experiências e concepções diversas, não se preestabelecido ideias de superioridade racial e a dominação de umas sobre as demais ocorre a indicação da construção coletiva de uma realidade que compreenda a diversidade, garantindo que alguns grupos não só deixem de carregar as responsabilidades da inadequação aos espaços que os discriminam, como do mesmo modo saiam de sua condição de invisibilidade, exclusão e silenciamento.

Tomar para si as rédeas dos rumos da própria identidade é característica que fundamenta uma postura de resgate das especificidades sociais que foram suprimidas pela história e historiografia brasileira, e, que fizeram com que se ecoasse entre a

própria comunidade negra a naturalização desse processo infeliz e predatório, dessa forma é dever das instâncias de governo e também das escolas fortalecer as bases que sustentam e fundamentam a luta pela igualdade.

Seu conteúdo produz significados e valores, mas não se evidencia uma relação direta entre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e as transformações sociais nas relações desiguais, podendo em alguns casos se tornar um elemento propagador de tensões, dificultando o caminho para a desconstrução de mentalidades e práticas discriminatórias.

A representação construída ao se resgatar a memória coletiva colocando o negro na posição de protagonista, não de uma mera vítima dos resultados históricos é de vital importância para que não se faça ecoar a reprodução de desigualdades por meio de discursos de superioridade ou inferioridade.

Verrangia e Silva (2010) discutem que a lei foi promulgada para que na Educação houvesse aprendizagens significativas, troca de experiências, quebra de paradigmas e projetos a fim de desenvolver uma sociedade mais igualitária e justa. A escola, se tornou fundamental neste processo. Para isso, as Culturas Indígena, Africana e Afro-brasileira precisam ser ensinadas de maneira não distorcida, enfatizando as contribuições que eles deram ao longo da formação da sociedade brasileira.

O artigo 79-B, da Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituiu o dia 20 de novembro como sendo o Dia Nacional da Consciência Negra, nos calendários escolares. Sendo assim, as escolas foram obrigadas a incluir também esta data em sua programação.

Já, no caso dos municípios, em especial a Cidade de São Paulo, surgiu o documento Orientações Curriculares “Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial” (2008), da Prefeitura da Cidade de São Paulo e o Conselho Nacional de Educação (CNE) que apontam:

[...] A necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir (PARECER CNE n° 003/2004, p.1-2).

A educação do município de São Paulo faz uso da legislação pertinente ao ensino da cultura africana e afro-brasileira. Ainda, a mesma possui legislação pertinente, e o que se percebe em toda a Rede é grande preocupação com as questões étnico-raciais. Ao longo dos últimos anos, desde que foi instaurada a Lei nº 10.369/03 alterando a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, várias foram as ações da Secretaria Municipal de Educação para implementar o tema no cotidiano das escolas a cultura étnico-racial.

Em 2006, ocorreu também a formação: Projeto a Cor da Cultura, atingindo 450 educadores, além de distribuir material midiático e material apostilado para 119 escolas da rede. Além disso, no mesmo ano a SME ofertou a Mostra do Cinema Negro e Indígena a fim de realizar debates e discussões a respeito do tema.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) encaminhou em 2010 à Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação o Ofício nº. 054/10, o Relatório das Ações da Secretaria Municipal de Educação referente à Educação Étnico-racial, a partir das Leis nº 10.369/03 e nº 11.645/08. O documento foi elaborado a partir dos eixos propostos no Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Assim, a portaria SME nº 4.738/09, de 19/10/10, montou o Grupo de Educação para a Diversidade Étnico Cultural e Racial, a fim de elaborar propostas pedagógicas que estimulam a compreensão e o respeito à diversidade étnico cultural e racial; políticas públicas que favoreçam a construção da identidade da população indígena, negra e de outros grupos discriminados, a fim de garantir a equidade; cursos de formação étnico-racial para todos os membros que compõem a equipe escolar; seminários, exposições e simpósios; pesquisas e material de apoio; acompanhamento, avaliação e divulgação dos resultados de projetos desenvolvidos em parceria com outras Secretarias do Município em relação ao tema.

No caso da comunidade indígena, a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2002), promulgou a obrigatoriedade sobre a história e a cultura indígena nas escolas de Educação Básica. A ideia seria a de reparação histórica e cultural que requer um intenso debate, bem como discussões e reflexões a respeito do tema, tanto na cultura brasileira quanto nos

contextos acadêmicos, priorizando a valorização da contribuição indígena (LUCIANO, 2006).

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira (BONIN, 2008, p. 318).

Candau e Moreira (2008) discutem no texto "Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas" os desafios enfrentados pelas escolas ao tratar de questões para os quais não foram preparados. O que se tem visto nas escolas é o silêncio em relação ao tema, ao invés de ocorrer discussões e debates a respeito da diversidade sociocultural:

Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos 'comum' a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicite nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2011, p. 28).

A família desses estudantes faz parte do processo uma vez que possui estreita relação com a sua visão e com a formação dos mesmos no ambiente familiar, criando muitas vezes um hibridismo cultural, deixando a criança confusa entre o que é ensino na escola e o que é posto pela família:

As lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares, e das escolas são divergentes e muitas vezes contrastantes: para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis (BARBOSA, 2011, p. 12).

Por isso, trabalhar a diversidade cultural é importante desde a Educação Infantil. Uma prática pedagógica baseada na valorização da cultura indígena, africana e afro-brasileira

a partir da riqueza histórica, ajuda a combater a discriminação e o preconceito e ainda incentiva a equidade, o respeito e o reconhecimento por parte dos pequenos.

Assim, o docente pode trabalhar esses temas a partir de atividades e projetos que desenvolvam na criança o respeito às diferenças (COSTA, 2018). Ainda de acordo com o autor, no artigo intitulado "A importância da cultura indígena na Educação Infantil: Relato de prática pedagógica", discute a diversidade cultural na Educação Infantil.

Propostas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura indígena, contribuem para a difusão e para diminuir a exclusão, a discriminação, o racismo e o preconceito. Os docentes da Educação Infantil devem se atentar para o trabalho com projetos que incentivem a aceitação e o respeito às diferenças, independentemente de raça, gênero, etnia, cultura e religião.

O cuidar e educar na Educação infantil devem ter atividades planejadas que instiguem a imaginação, a curiosidade, a empatia, o respeito, considerando que as crianças são agentes ativos durante o processo de aprendizagem, sendo capazes de respeitar as diferenças existentes entre os grupos sociais que elas conhecem.

Infelizmente o que vemos muitas vezes, são escolas limitadas a datas comemorativas, contando de forma simplificada ou até mesmo equivocada o grande legado que esta cultura deixou na sociedade brasileira. No caso da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo ocorre, por exemplo, o Agosto Indígena. No ano de 2018, ocorreu um seminário demonstrando o protagonismo indígena nos seus mais variados campos de atuação: histórica, social e política, a fim de possibilitar a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Sendo assim, o docente da Educação Infantil precisa repensar em sua prática. Deve- -se trazer diferentes elementos a fim de fazer com que a criança possa não só observar, mas também interagir com o assunto, aprendendo que além da cultura dela existem outras culturas e que é preciso valorizá-las e reconhecê-las como pertencentes também já quer as contribuições indígenas foram inúmeras no Brasil:

[...] estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo Incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que têm zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o

qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma versão ampliada da criança (NUNES, 2002, p. 275-276).

A infância é uma fase em que as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do cotidiano e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo desta forma as regras para o convívio social.

No caso das crianças indígenas e suas relações na comunidade são percebidas e valorizadas ao longo de vivências nas aldeias e comunidades indígenas, baseada nas perspectivas da manutenção da tolerância, paciência e bom humor em relação a elas.

Considerações finais

Ao pesquisar sobre alguns teóricos, percebeu-se que a escola é um importante espaço de formação do cidadão, é ela que prepara para o convívio social, alerta para desigualdades, discriminação e preconceitos existentes na sociedade.

Mas percebeu-se também que a escola, muitas vezes deixa de cumprir este papel por causa das ideologias vigentes de uma minoria rica. Assim sendo, defende-se o uso da literatura afrodescendente como instrumento de mudança social. Ao longo deste artigo notou-se também que as leis que existem para a disseminação das culturas indígenas e afro-brasileiras não são totalmente cumpridas.

Há má formação na graduação dos professores, falta de material didático e interesses econômicos que engessam o currículo para que não atenda aos alunos. Se a população não se inteirar dos objetivos por trás dessas manobras, a desigualdade social continuará. Ao longo do tempo, sempre uma minoria “comandou” a maioria por meio de força bruta, tecnologias, educação e etc. Mas a população só muda quando valoriza a cultura, conhecimento e etnias.

Acreditamos que para que a luta pela igualdade no campo educacional tenha sentido e efetividade é necessário que caminhemos no sentido de resgatar as memórias dos agentes fundamentais da formação histórica do Brasil.

Para tanto devemos partir de uma reflexão histórica compreendendo o discurso produzido através dos tempos, que resultou num processo de silenciamento dos grupos.

Diante do levantamento histórico, podemos entender que através das formações políticas hegemônicas, as características que tentaram anular o protagonismo negro, trazendo em seu bojo as mais diversas atrocidades.

Referências

BARBOSA, Luciene Cecília. Louca Paixão: Questões Raciais na Telenovela Sob o Olhar do Receptor. 2002 dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo: 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: < http://www.uel.br>. Acesso em 29 de novembro de 2021.

DUARTE, E. A. Literatura, Política, Identidades. Belo Horizonte: FALE-UFMG: 2005, p. 113-131. Disponível em www.ufmg. edu.br. Acesso em 29 de novembro de 2021.

FAUSTO, B. História do Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2000.

HASENBALG, Carlos. Discriminação de Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 5. Ed. 1990.

_____. Lei nº. 10.639/03. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário oficial da união, Brasília, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2 ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RUFFATO, Luiz. (org.) Questão de Pele. Disponível em: http://www.linguageral.com. br/site/downloads/títulos/77.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2019. SANTOS. Margareth Maura. A Cultura e a Literatura Afro-Brasileira em sala de aula. Revista Magistro.

SANTOS. Ubiraci Gonçalves. Livros didáticos: contribuição para aplicação no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares. Revista África e Africanidades – Ano 3- n. 10. Agosto, 2010.

SOUZA. Cleonice de Fátima. A questão étnico-racial na sala de aula, uma década da Lei 10.639/03.

SOUZA, F. S. Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em www.ufmg.br. Acesso em 5 de novembro de 2019.

VERGULINO, Ana Rosa. SILVA, Cleiton Sobral. SILVA, Débora Regina Machado Silva. Relações étnico-raciais no espaço escolar. Revista Interação.

JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Cristina da Cunha[1]

RESUMO

O presente trabalho busca analisar os processos de aprendizagem matemática, objetivando identificar os jogos como precioso instrumento a ser explorado e trabalhado, visando ampliar o nível cognitivo das crianças num âmbito lúdico-matemático. O lúdico tem, portanto, fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor como mediador do processo na construção de competências lógico- matemáticas. No que diz respeito ao conhecimento matemático, juntamente com a questão do lúdico, se faz necessário um olhar atento ao trabalho com os jogos, trabalho este que se convenientemente organizado, exigindo por parte do professor tal planejamento e intencionalidade para contribuição do desenvolvimento cognitivo da criança no eixo matemático, constituem-se num recurso pedagógico eficaz, levando em consideração a influência que tais atividades podem exercer sobre as diversas áreas do conhecimento. O estudo optou por realizar uma pesquisa bibliográfica nos documentos que direcionam a educação infantil e nas obras de autores como Kishimoto, Vygotsky, Piaget entre outros, de maneira a ressaltar o aluno como participante ativo no

[1] Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2005); Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Somara.

processo de construção do próprio conhecimento, considerando o uso dos jogos como recursos de aprendizagem, bem como a prática pedagógica e a construção de saberes lógico- matemáticos vivenciada pela criança.

Palavras-chave: Jogos matemáticos. Aprendizagem. Educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

Sendo a infância, um dos momentos mais fascinantes da vida, o brincar da criança deve ser considerado como atividade fundamental para o processo de aprendizagem, o desenvolvimento da identidade cultural e a formação da personalidade e não simplesmente como uma atividade pedagógica complementar.

O objetivo principal deste trabalho é o de refletir sobre a importância do jogo como eficaz ferramenta pedagógica para o processo de aprendizagem da criança, que exerce função importantíssima para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia, os vários aspectos do jogo ou mais especificamente sobre como os jogos infantis podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e lógico-matemático da criança na educação infantil.

O lúdico tem fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor na construção de competências lógico-matemático. Portanto, o uso de jogos como fonte eficiente e estimuladora do processo de aprendizagem exerce função importantíssima na construção do conhecimento.

É nítida a percepção de que os jogos matemáticos não constituem aprendizagem em si, mas são um excelente meio que permite o diagnóstico, a intervenção e até mesmo a transmissão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sem que o educando perceba tal inferência.

Esse estudo organizar-se-á de maneira a ressaltar conceitos como educação infantil e matemática, analisar a relação matemática e educação infantil, objetivos e conteúdos matemáticos, conceitos de jogos e sua história, jogos

como instrumento de aprendizagem, os jogos e a matemática, a ação do professor no processo de construção do conhecimento matemático na educação infantil, bem como a importância dos jogos para a criança e de como eles, aplicados no espaço escolar da educação infantil, podem ser instrumentos que favorecem o desenvolvimento cognitivo e sua utilização, de forma que o ensino-aprendizagem da matemática se torne efetivo e prazeroso de maneira lúdica.

O papel do professor também é ressaltado como de suma importância para que esse desenvolvimento transcorra de forma efetiva, pois este assume papel de mediador no processo do conhecimento da criança, lançando mão de suas habilidades, a fim de promover o conhecimento no ambiente escolar.

Ressaltando mais profundamente o que diz respeito à importância dos jogos como recursos de aprendizagem, atividades que promovem a autonomia do aluno, bem como a construção de habilidades e competências já no início do convívio com a comunidade escolar, onde apresentam experiências concretas na realidade que permitem uma perspectiva em que se priorizam na Educação Infantil as bases primeiras da formação para a cidadania, percebendo-se a criança como ser humano pleno.

2. MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação da matemática e a criança existe desde o nascimento, segundo o RCNEI, pois desde então as crianças estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante, pois desde então participam de uma série de situações, utilizando seus próprios recursos e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos.

As crianças através de suas observações e vivências vão construindo conhecimentos, essa experiência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos, serão capazes de tomar decisões e solucionar problemas, tornam-se então cidadãos autônomos, produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções.

Sendo assim, (...)

(...) a instituição de Educação Infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos (...) (Brasil, 1998-2007, p.207, vol.3).

Sendo este um ambiente favorável para propiciar a exploração de situações-problema, possibilitando produzir novos conhecimentos a partir de conhecimentos que já se tem frente a novos desafios, devendo tais situações ser planejadas com critério.

Com os avanços na pesquisa a respeito do desenvolvimento e aprendizagem, aliados aos novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática permitiram contemplar novos rumos no trabalho com a criança na Educação Infantil, pois desde muito pequena, a criança passa por um intenso processo de mudança, estabelece diversos tipos de relações com o conhecimento lógico-matemático, constrói conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de ideias e representações, possibilitando a ampliação de repertórios de estratégias.

Diversas ações colaboram na construção dos conhecimentos matemáticos, tais ações ocorrem no convívio social e no contato das crianças com o lúdico.

As atividades desenvolvidas na Educação Infantil devem abordar o pensamento lógico-matemático, a integração desse processo possibilitará às crianças modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los, sendo assim as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios, usando para isso os recursos de que dispõem, promovendo avanços no que a criança é capaz de realizar no seu desenvolvimento potencial.

A instituição de Educação Infantil pode ajudar a criança a organizar melhor as suas informações e estratégias, estimulá-la a construir conhecimentos nos mais variados domínios do pensamento, bem como proporcionar condições para aquisição de novos conhecimentos matemáticos.

Vale ressaltar que situações que propiciem à criança uma reflexão e análise do seu próprio raciocínio, que esteja “fora” do objeto, nos níveis já representativos, necessitam ser valorizadas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática e o jogo demonstra ser um instrumento importante na dinamização desse processo. (GRANDO, 1995, 2000, p.26)

Para Kramer (1989), a Educação Infantil de qualidade é um pré-requisito para uma educação democrática. Por isso é tão importante que se tenha a partir das primeiras séries da Educação Infantil um planejamento efetivo de o que se deve ensinar às crianças, no sentido da matemática.

2.1. Os jogos como recurso pedagógico

Froebel (1826, apud. AGUIAR, 1997) que foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo, acredita que a personalidade da criança pode ser enriquecida e aperfeiçoada pelo brinquedo, e que, a principal função do professor, neste caso, é a de fornecer situações e materiais para o jogo. Para ele, as crianças aprendem através do brincar, “admirável instrumento para promover sua educação”.

A utilização dos jogos na escola não é algo novo, seu uso implica uma mudança significativa nos processos de ensino-aprendizagem e foi muitas vezes negligenciado por ser visto como uma atividade de descanso ou apenas um passatempo.

Claparède (1975, apud AGUIAR, 1997) afirma que a criança é um ser feito para brincar e o jogo é um artifício que a natureza encontrou para envolver a criança numa atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Sugere aos educadores que usem o jogo no processo educativo para realizar o ensino mais no nível da criança.

Os jogos se convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático, carregam em si o objetivo de atender necessidades das crianças, a utilização de jogos infantis é uma maneira apropriada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Cratty (1975, apud AGUIAR, 1997) sugere a utilização de atividades motoras sob a forma de jogos para o domínio de conceitos (linhas, retas, curvas, círculos, etc.), avaliação e resolução de problemas.

A relação entre o jogo e a matemática, constitui-se numa abordagem significativa em especial na Educação Infantil e possui atenção de vários pensadores, pois é nesse período que as crianças encontram espaço para exploração e descobrimento de elementos da realidade que a rodeia. Para

tanto, se faz necessário que a criança tenha a oportunidade de vivenciar situações ricas e desafiadoras, que podem ser proporcionadas pela utilização dos jogos como recurso pedagógico.

A discussão sobre a importância dos jogos no ensino da Matemática há algum tempo vem sendo debatida. Sendo o fato da criança realmente aprender Matemática brincando, um questionamento bastante discutido, bem como a intervenção do professor. Sendo os jogos em sala de aula importantes, é relevante que ocupem um horário dentro do planejamento pedagógico, como toda prática considerada significativa, de modo a permitir que o professor possa explorar todo o potencial dos jogos, o processo que este gera para sua resolução, registros e discussões que podem surgir.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´S):

> Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (MEC, 1998, p. 47).

As situações de jogos representam uma eficiente situação-problema, na medida em que o professor saiba propor questões relevantes, potencializando suas capacidades para compreender e explicar os fatos e conceitos matemáticos, para tanto é pertinente a escolha de jogos que estimulem a resolução de problemas.

> Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO 2009b, p. 36).

Sendo os jogos vistos não só como forma de entretenimento, mas sim uma atividade que poderá auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades, sua utilização potencializa a exploração do conhecimento, assim seu uso no trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros. Portanto, ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na Educação Infantil.

O papel do jogo está legitimado na educação matemática porque, vinculado ao conceito de atividade, se coloca como elemento preponderante para suscitar no sujeito o motivo para executar determinadas ações, o jogo apresenta-se como estruturador de aprendizagem.

A valorização dos Jogos como recurso pedagógico, segundo Jesus (1999, p. 29), chegou ao Brasil no início da década de 80 do século XX com o aumento da produção científica a respeito dos jogos e com o aparecimento das "brinquedotecas". Entretanto, em seus primórdios, as opiniões eram divididas em relação ao uso de jogos na educação, pois para muitos, "educação era coisa séria" e não podia ser associada ao jogo que era "pura diversão, passatempo".

Ao longo do tempo até os dias atuais, houve a revisão de vários conceitos e o desenvolvimento de práticas e metodologias pedagógicas que contribuíssem para uma nova maneira de ensinar, que fizeram com que o jogo ganhasse grande atenção quanto ao seu uso em âmbito escolar.

Moura (1992a, apud Grando, (1995, 2000, p. 4) define jogo pedagógico da seguinte maneira: "o jogo pedagógico é aquele adotado intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo como a aplicação de outro já dominado pela criança".

Entende-se então que qualquer jogo empregado pela escola, respeitando a natureza do lado lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber a denominação geral de jogo educativo, podendo ser classificados em dois sentidos:

1. Sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em re- cintos organizados pelo professor, visando o desenvolvimento geral da criança.Sentido restrito: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdo específico ou de habilidades intelectuais, rece- bendo também a nomenclatura de jogo didático.

No âmbito da matemática, quando se propõe um trabalho com jogos, visamos também desmistificar a ideia da matemática como uma disciplina difícil, chata e maçante, que envolve memorização de formas, fórmulas, números e operações. Com uma abordagem lúdica, o professor tem o poder de resgatar o prazer de conhecer, descobrir, o desejo e a autoconfiança de enfrentar

desafios, privilegiando o desenvolvimento de estratégias, raciocínios, enriquecer os conteúdos matemáticos, de forma agradável, participativa e dinâmica.

Um fator a ser considerado também com o uso de jogos como recurso pedagógico é a questão da competição envolvida, visto que esta é uma característica marcante nestes, faz-se importante a eficiente atuação do professor no sentido de ressaltar que este é um excelente recurso que favorece a construção do conhecimento, do que sua rivalidade, devendo ser ressaltada também a cooperação, observando o vencer e o perder propostos pelo jogo, porém com cautela para não reforçá-los, evitando assim sentimentos como baixa autoestima ou superestimação.

Segundo o RCNEI, pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder.

Segundo Kishimoto (2009b, p. 78), “o jogo deve ser usado na educação matemática obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos tidos como mais ou menos fixos”.

A matemática bem trabalhada na Educação Infantil pode evitar que no futuro, os alunos apresentem dificuldades pela deficiência de desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, o jogo passa a ser defendido como importante aliado do ensino formal da matemática, no que diz respeito ao processo de apreensão dos conhecimentos em situações habituais na Educação Infantil.

De acordo com Moura (1991, apud Kishimoto, 2009b), o jogo aproxima-se da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, além de permitir trabalhar os conteúdos culturais, pertinentes ao próprio jogo.

O material a ser distribuído para os alunos deve ter uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos, dessas formas materiais assim ditos estruturados passaram a ser veiculados nas instituições como o material dourado e os blocos lógicos.

Kishimoto destaca:

> O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais ao desenvolver a

capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos. (KISHIMOTO, 2009b, p. 85)

O jogo na educação matemática, quando considerado promotor de aprendizagem, passa a ter o caráter de material de ensino.

Assim, segundo Kishimoto (2009b, p. 86) durante o trabalho da matemática, é relevante que se encontre no jogo “a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema seriamente vividas pelo homem”.

Propondo situações lúdicas para as crianças, além de elas apreenderem a estrutura lógica da brincadeira, apreende também a estrutura matemática presente.

Tendo os jogos grande importância na Educação Infantil, se faz tão importante quanto, a atuação do professor no trabalho com Jogos, como recurso pedagógico muito eficaz na medida em que este, mediante planejamento e intencionalidades bem definidas, propõe aos educandos situações estimulantes e criativas acerca do trabalho com jogos, cabe ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes tipos de jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

Todos os educadores devem conhecer as brincadeiras sob uma perspectiva sociocultural, para então compreender as contribuições que essas podem oferecer. O importante é a ciência de que brincar na escola é um brincar organizado, onde o tempo e a diversidade das atividades e do material são planejados pelo professor, levando em consideração a faixa etária, interesses e nível de desenvolvimento de cada aluno, como está essa criança, o que ainda precisa alcançar e de que maneira o educador poderá organizar e planejar o brincar a fim de atender os objetivos a serem alcançados. O professor de Educação Infantil deve então proporcionar à criança dessa faixa etária situações ricas e desafiadoras, senso assim, se torna fundamental que possam gerar a necessidade de resolver um problema efetivo.

Ao optar por trabalhar a matemática por meio dos jogos, que é fonte de diversão e aprendizado, o professor deve levar em conta a importância da definição dos conteúdos e das habilidades e competências presentes nas brincadeiras, deve-se ter intencionalidade, intervenção do professor e o planejamento de sua ação com o objetivo de o jogo ir muito além de um mero

prazer.

Como educadores, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a concentração, a atenção, a organização, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, estimulando a socialização. O jogo em seu aspecto lúdico desenvolve então o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, causando envolvimento na competição e no desafio, motivando o jogador a conhecer seus próprios limites e possibilidades de superação de limites, na busca da vitória, adquirindo autoconfiança e coragem para arriscar, e no aspecto das práticas pedagógicas motivadoras que são desafiadoras e atraentes, impulsionam os alunos a completarem uma tarefa de forma estratégica.

> O professor deve ter consciência de que o seu trabalho é organizar situações de ensino que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e de que o apreenda torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados. (...) O professor vivencia a unicidade do significado de jogo e de material pedagógico, na elaboração da atividade de ensino, ao considerar, nos planos efetivos e cognitivos, os objetivos, a capacidade do aluno, os elementos culturais e os instrumentos (materiais e psicológicos) capazes de colocar o pensamento da criança em ação. (KISHIMOTO, 2009a, p. 84)

Conforme Grando (1995, 2000, p. 26) alerta: alguns educadores acreditam que, pelo fato de o aluno já se sentir estimulado somente pela proposta de uma atividade com jogos e estar durante todo o jogo, envolvido na ação, participando, jogando, isto garante a aprendizagem. É necessário fazer mais do que simplesmente jogar um determinado jogo. O interesse está garantido pelo prazer que esta atividade lúdica proporciona, entretanto é necessário o processo de intervenção pedagógica a fim de que o jogo possa ser útil à aprendizagem.

Rezende ressalta que:

> Cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionem conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro. (REZENDE, 2006, p. 37)

O educador deve servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade pode definir então o professor como orientador da criança nesse momento.

Rezende ainda conclui que:

> Quanto mais o professor trabalhar atividades lúdicas na Educação Infantil com práticas inovadoras, maior será a chance desse profissional de proporcionar à criança aulas mais prazerosas e interessantes. Dando ênfase, portanto, às brincadeiras e jogos, o educador desenvolve junto ao aluno um trabalho mais envolvente. (REZENDE, 2006, p. 36)

O professor exerce papel de mediador privilegiado no processo ensino-aprendizagem, no crescimento do seu aluno e no desenvolvimento de suas habilidades, desempenha assim papel importante no transcorrer das brincadeiras, devendo ter o discernimento dos momentos em que deve simplesmente observar, em que deve intervir ou em que deve integrar-se como participante destas. Para tanto, o professor deve ter consciência de que os jogos e as atividades que propuser são meios que dispõe para atingir seus propósitos e objetivos.

Por meio das brincadeiras, o professor pode assistir, tendo uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças individualmente e coletivamente, sendo possível o registro de suas capacidades e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. O processo de formação das crianças é complexo, pois envolve atividades intelectuais e mentais por parte da criança, portanto para se aprender um conceito é preciso ter além das informações recebidas do meio, capacidades de abstração, atenção, concentração, cooperação e memória.

Segundo Borba (2006, p. 39), “o professor tem papel fundamental nesse processo, além de ser o mediador, ele conta com processos afetivos por parte da criança para com ele e com o conteúdo”. O autor ainda ressalta a importância de o professor ter: habilidades de propor, planejar, organizar, orquestrar e realizar o ensino de matemática, além da habilidade de criar um amplo aspecto de situações de ensino-aprendizagem; descobrir, avaliar, selecionar e criar materiais pedagógicos; inspirar e motivar os alunos; discutir os currículos e justificar as atividades de ensino-aprendizagem com os alunos.

O professor passa a exercer, portanto, papel fundamental na mediação desses conceitos, promovendo atividades diferenciadas que valorizem a construção do conhecimento e a apropriação desses conceitos para que no futuro eles venham a ser aproveitados quando os alunos forem aprender os conteúdos mais complexos na matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio de Jogos a aquisição do conceito de número pela criança não fica restrita a um determinado período de tempo, mas sim na construção progressiva de uma simbologia A criança participa na contagem em diferentes sistemas de numeração, é na exploração das ideias de juntar, tirar, etc., associadas às operações que a noção de número vai se ampliando.

Compete ao professor, com relação às atividades matemáticas, acompanhar a criança, orientar sua atenção, destacar os elementos das situações considerados relevantes, analisar as situações para e com a criança levando-a a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas, demonstrando como usar determinados procedimentos da matemática, ensinando a utilizar diferentes recursos, desde seu início da escolaridade, por intermédio de jogos, que não só auxilia o desenvolvimento corporal mas também os aspectos psíquicos, proporcionando um estado de prontidão para a criança adaptar-se ao mundo que a cerca.

Se o professor tem o papel de estimular a criança a pensar, criar situações desafiadoras, fornece algumas informações e sistematizar os conhecimentos que vão sendo construídos pela criança, concluímos que o jogo serve como meio de exploração e invenção, capaz de reduz a consequência dos erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia. Se, iniciada na Educação Infantil, a relação do jogo com o desenvolvimento da criança, permitindo a colocação de problemas, favorecendo a criatividade e a elaboração de estratégias de solução, a criança terá capacidade de resolução dos problemas que surgirem em outras ocasiões, se constituindo num fator de desafio e desequilibração,

instigando a criança à ação.

Destacamos que no jogo é possível que os erros possam ser revistos de forma natural na ação sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas, estimulando previsões e checagens. O jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais rápidos, nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos, na questão de jogos matemáticos, a cada vez que são realizados proporcionam desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de noções em matemática.

Assim sendo, podemos afirmar que as atividades lúdicas são indispensáveis ao desenvolvimento global da criança e é através das brincadeiras e dos jogos que ela é introduzida no meio sociocultural. Cada dia na vida de uma criança é um dia cheio de descobertas e novas situações de aprendizagem, pois é vivendo, experimentando, se envolvendo, interagindo, criando e recriando que a criança se constrói, a partir de sua realidade.

A aprendizagem da criança é preocupação fundamental da instituição escolar, hoje ela pode e deve se empenhar e interagir no sentido de disponibilizar e oportunizar os jogos educativos, sendo este um facilitador da aprendizagem, incentivando um aprendizado matemático mais atraente, criativo e dinâmico.

Ressalto que os jogos constituem importante instrumento de aprendizagem, quando bem orientados pelo educador com intencionalidade e planejamento, lúdico e prazeroso, vêm de fato contribuir enquanto recurso utilizado para o desenvolvimento de noções matemáticas na Educação Infantil, pois a criança aprende de maneira entusiasmada e envolvida enquanto brinca. Além da interação da criança com o parceiro ou o grupo, desenvolve a memória, a comunicação, a atenção, a autoconfiança, a criatividade, o raciocínio lógico e a reflexão a fim de solucionar problemas e realizar ações de maneira estratégica para alcançar seu objetivo. Enfatizando a utilização dos jogos para o ensino da matemática, sobretudo porque os jogos não apenas divertem, mas também extraem das atividades materiais suficientes para gerar conhecimento.

Nessa perspectiva, conclui-se, após várias pesquisas bibliográficas, juntamente com a pesquisa de campo, que de fato o jogo constitui rico e importante recurso a ser explorado e bem trabalhado, sendo ele um desencadeador de desafios, possibilitando assim a postura de analisar

situações, habilidades para a reflexão de possibilidades, criar estratégias próprias de resolução de problemas e tomada de decisões ao exigir a busca de novos movimentos de pensamento.

O professor passa a exercer papel fundamental na mediação desses conceitos, exigindo desses profissionais maior dedicação na preparação de propostas, situações, materiais, promovendo atividades diferenciadas que valorizem a construção do conhecimento e a apropriação desses conceitos, disponibilizando um ambiente favorável à aprendizagem, motivador, envolvente e atraente, atentando para as diferentes fases do jogo e suas possibilidades, ora como observador, ora como participante, interagindo sempre que conveniente.

As ideias esboçadas não se esgotam, devem ser ainda mais aprofundadas e discutidas, buscando incessantemente a melhoria da educação, que é fonte de toda nossa esperança na busca por uma sociedade mais justa, saudável e honesta, por um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantis Para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-escolares. In: Estudos de Psicologia, 1997.

ANTUNES, Celso, Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências, 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORBA, M. C. Tendências Internacionais em Formação de Professores de Matemática. São Paulo: IMEI-USP, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasil: 1997, Volumes I,2,3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vols. I,

II e III. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática - livro: A criança e o número. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Pró-Letramento Matemático: Programa de formação continuada de professores dos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. – Edição revista e ampliada, incluindo SAEB / Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, 1996.

FERRARI, Márcio, Froebel e o surgimento do primeiro Jardim da Infância, texto editado em 01/07/2011, autorizado pelas alunas Cristiane Valéria Furtado do Nascimento e Márcia Andrea de Soares de Moraes, disponível em http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml, acessado em 3 out 2023.

GRANDO, R. C. O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino- Aprendizagem da Matemática. Dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: 1995.

_____. O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula. 2000, 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: 2000.KISHIMOTO, T. M. O jogo, a Brincadeira e a Educação. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

_____. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

MOURA, M. O. de. A Construção do Signo Numérico em Situação de Ensino. São Paulo: USP, 1991.

_____. A Séria Busca no Jogo: do Lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2009.

NALLIN, C. G. F. O papel dos jogos e brincadeiras na Educação. Memorial de Formação submetida à Faculdade de Educação da universidade Estadual de Campinas: 2005.

REZENDE, M. A. C. R. A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Disponível em (http://karaja.filmes.edu.br: 8088/Monografia2/monografia/downloadMono/147). Acesso em 3 out 2023.

A MATEMÁTICA E A CRIANÇA

Elaine Cristina de Souza Barroso

RESUMO

As noções matemáticas são estabelecidas a partir das semelhanças entre quantidades, contagem e espaço, por muitas vezes são feitas por meio das brincadeiras, interações com o meio e na socialização, onde possibilita conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados entre pessoas e ou objetos. As crianças vivenciam várias experiências no processo de aprendizagem da matemática, onde lhe permitem fazer descobertas, estabelecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, onde se situar e localizar no espaço.

Palavras-chave: escola; educação matemática; jogos e brincadeiras.

As referências matemáticas podem ser ampliadas, possibilitando habilidades de aprendizagem que ocorram nos processos informais, da relação individual e da cooperação da criança em diversos situações e ambientes e diferentes naturezas, não havendo planejamento e controle. Entretanto, a continuidade da aprendizagem matemática não dispensa a intencionalidade e o planejamento.

Algumas ações são indispensáveis na praxis do (a) professor (a) , tais como: reconhecer a potencialidade e a acomodação de uma situação para a aprendizagem, saber questionar, formular perguntas, propor desafios, incentivar a comunicação entre as crianças. Nas series iniciais o processo de mudança deve ser considerado e ser vivido pelas crianças, onde possibilitam estabelecer vários tipos de relação, como o de comparar, expressar quantidades, representações mentais, gestuais e deslocamentos no espaço.

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como ler a seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e saber se localizar espacialmente. Essas ações ocorrem com mais frequência no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras, por exemplo, quando um adulto utiliza a palavra “quantos” em uma pergunta para crianças pequenas, essas podem responder “três”, “cinco” referindo-se a quantidade, isso também vale a palavra “quando”, onde as crianças podem responder um dia qualquer da semana, como “segunda feira”, ou também “amanhã” ou “ontem”, com a finalidade de indicar a unidade de tempo. Geralmente as crianças perguntam ao subir numa balança, ao invés de perguntar “quanto eu peso”, elas perguntam “quanto eu custo”, pois fazem uma associação entre a vivência do cotidiano, como ir ao mercado ou padaria, ou seja, relacionam os números que eles veem nessa prática somente ao custo/ valores e não ao peso.

Esses são exemplos de respostas e perguntas não muito precisas, mas que já mostram algum tipo de conhecimento da criança quanto ao tempo e quantidade. Esses são indicadores de que as crianças estão sempre em busca de novos conhecimentos e na construção de significados, passando assim a compreender o mundo em que vivem.

Conforme as crianças vão se desenvolvendo, vão conquistando autonomia, possibilitando participarem de questões que envolvam maior complexidade como diferentes jogos e atividades, diante dessa perspectiva as crianças conseguem elaborar questões, enfrentando e resolvendo situações problemas, criando estratégias que possibilitam criações e mudanças diretamente nas regras dos jogos, revisando e discutindo em duplas ou grupos, o que foi realizado até o momento nas diferentes propostas.

A matemática no ensino fundamental

O conhecimento construído através da educação Matemática surge com as interações com outras crianças e as necessidades surgidas no decorrer de sua

vida cotidiana de forma significativa implicando na aprendizagem do pensar com lógica, sequência, objetividade, fazendo os alunos a pensar e articularem diversos níveis de pensamento, levantando hipóteses e deduções, que transforma o real.

A aprendizagem da matemática nos primeiros anos do ensino fundamental deve ser encarada como um processo que exige a aproximação da área do conhecimento com diversos outros componentes curriculares, destacando- se, principalmente a aprendizagem e o domínio da lingual materna. Considerando que o aluno é um ser complexo e sua formação envolve ate os aspectos afetivo, emocional, cognitivo físico e pessoal.

Assim que a criança ingressa no ensino fundamental, dando-se continuidade do que tinha de bagagem sobre a matemática, espera-se ter um momento rico para desenvolver essa aprendizagem de forma prazerosa tanto para os próprios alunos, como também professores, de modo que possam construir conceitos através de vivências lúdicas.

Para isso é necessário à colaboração de todos os envolvidos nesse aprendizado, desde a direção da escola, como também os pais e alunos, que juntos irão participar e mediar no desafio do ensino e da aprendizagem da Matemática.

Os professores devem propor situações em que as crianças aprendam a pensar de forma articulada, coordenada e coerente, valorizando os conhecimentos prévios, considerando a realidade e as necessidades dos alunos; acompanhada a uma práxis docentes competentes, que esteja estruturada em um constante movimento de ação-reflexão, sendo indispensável associarmos a brincadeira, o lúdico, à educação Matemática.

Segundo Kamii (1991), a criança precisa apoiar-se em objetos, devido à sua fase de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido é que os materiais concretos e os jogos mostram-se instrumento de ajuda para a criança construir

procedimentos e desenvolver a capacidade de pensar matematicamente, com lógica.

> “Neste sentido, a utilização de materiais concretos nas classes das séries pré-escolares e iniciais na escola tem então, segundo esta teoria, o objetivo não de fazer a criança somente “tocar”, “sentir”, os objetos, (...) mas possibilitar à criança realizar abstrações pseudoempíricas, construir o pensamento reflexivo sobre conhecimentos novos, não só a partir de objetos, mas a partir das ações que ela exerce sobre os objetos, enriquecidas pela participação de outras crianças nesse processo de interação”. (FRANCO, 1991, p.23)

A partir das operações concretas a criança torna-se capaz de construir a noção de número, abrindo o horizonte para as operações matemáticas, sendo os materiais concretos necessários, porque as crianças precisam apoiar-se no real, na construção das operações concretas e tornando-se capazes de construir a noção de número.

Lembrando que é importante que o professor nessa construção de conhecimento, com sua prática, faça com que os alunos percebam que as relações lógicas do pensamento matemático não aparecerão somente na escola, mas durante em toda sua vida.

A história da matemática e sua trajetória

A matemática é a ciência dos números e dos cálculos, porém sua história surge na antiguidade, devido a necessidade dos homens na forma de facilitarem a vida e se organizarem na sociedade, um dos registros mais antigos encontrados estão datados 2400 a.C. com o surgimentos dos problemas cotidianos, a solução encontrada foi a de utilizar pedra e gravetos como forma de registrar a quantidade de animais ou objetos, sendo assim, nessa época, as pessoas ou algumas tribos, somente conheciam o um, dois e

muitos em relação a quantidade e uma pequena proporção de medidas de comprimentos e de áreas, surgindo assim as primeiras construções.

Durante o séc. XVI, apenas a burguesia tinha o direito a frequentar a escola por ter dinheiro, status e uma grande influência sobre a igreja, tinham acesso ao estudo incluindo a matemática que era uma ferramenta muito para os negócios.

Há cerca de 400 anos o papel do financiamento ao estudo da matemática passou a ser desempenhado pelas universidades e pelas empresas. Matemática não é só fazer contas ou demonstrar teoremas ela abrange diversos conhecimentos enriquecendo a civilização.

A matemática foi usada nas construções das pirâmides, nos estudos da astronomia. Vários conceitos matemáticos foram desenvolvidos pelos gregos.

As principais áreas que engloba no ensino matemático são a aritmética, álgebra, geometria, geometria analítica, porcentagem, trigonometria, estatística, educação matemática. Todos os povos têm alguns conhecimentos de matemática, mesmo que sejam muito intuitivos e superficiais, tais como desenhos geométricos que se veem no artesanato, proporções e medições. Hoje encontramos e vivenciamos a matemática em vários momentos e situações do cotidiano, na informática, na medicina, na engenharia, na física, enfermagem e em diversas outras áreas.

Porém, em muitas situações a matemática é considerada a vilã para as classes menos favorecidas e entre as disciplinas que compõem o currículo da escola regular. Nos anos de 1960 e 1970 houve um grande movimento em termos de reformulação curricular buscando melhorias na qualidade do ensino da matemática, o que no Brasil foi denominado como movimento de matemática moderna. Esse movimento não produziu resultados, uma vez que foi dada ênfase muito mais a linguagem do que a matemática.

Em 1980 foi criada a sociedade brasileira de educação matemática que tinha por objetivo tentar reverter à situação do ensino da matemática nos anos iniciais, já que a matemática não era vista como uma disciplina curricular de destaque, neste período os professores que se preocupavam em fazer um bom ensino, passaram a se preocupar com questões de aprendizagens dos alunos,

nasce o professor educador, que não se restringia somente aos conteúdos de matemática, mas preocupava se em educar pela matemática.

Visto que o papel da matemática é útil para o desenvolvimento da sociedade, podemos citar que ela é de extremo valor nas sociedades desde a antiguidade, pois desde essa época os que possuíam o poder tinha acesso ao conhecimento e principalmente matemática que era uma ferramenta importante para o comércio e para o desenvolvimento comercial e industrial, já que foi neste período que surgiu a revolução das indústrias e o capitalismo que rege a nossa sociedade até os dias atuais.

Educação infantil

A educação infantil assume funções essenciais no desenvolvimento social, cultural e afetivo da criança garantindo seu desenvolvimento global através das interações que ela estabelece com o meio. A escola irá promover a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, a participação de alunos e pais na comunidade de forma aberta, flexível e acolhedora.

> “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado”. (RCNEI, 1998, v.1, p. 25).

O cuidar e educar caminham juntos e são ferramentas indissociáveis no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. A criança quando se sente segura expressa seus desejos e ansiedades por meio de brincar, o que facilita o processo ensino aprendizagem. Ao brincar a criança vivencia novas experiências. Em algumas situações, resolvem seus problemas sozinhos; em outros momentos, faz-se necessário a presença do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem.

Vygotsky (1996) defende que o ato de brincar permite a criança ampliar sua imaginação, a partir do momento que começa a agir na brincadeira, fazendo que ela interaja com o meio social no qual vive.

> "Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se, ser". (FONTANA, 1997, p.139).

O ato de brincar, com o faz de conta se torna um exercício que além de trabalhar muito a imaginação infantil, também permite desenvolver vários, um ótimo aliado ao aprendizado. A criança tem a oportunidade de imaginar, criar, socializar-se com outras crianças, pois a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao mergulhar no mundo mágico do lúdico, contribuindo na construção do conhecimento infantil. (Kishimoto, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim partindo da educação infantil, teremos a transição dessa fase de aprendizado para o ensino fundamental, que fugirá daquilo que a criança está acostumada, tendo mais regras e um ensino um pouco mais sistematizado. "*É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização"*. (BRASIL, 2004, p.22).

Diante disso VYGOTSKI (1996) afirma que essa transição que a criança passa, incidem sobre o desenvolvimento biopsicológico[2] da mesma, pois o fato de saírem do conhecido para o desconhecido pode desencadear sentimentos de ansiedade, expectativas positivas e negativas, tensões, estresses, medos, traumas e crises.

[2] A psicologia biológica, também conhecida como Neurociência Comportamental, **biopsicologia** ou Psicobiologia é a aplicação dos princípios da biologia para o estudo fisiológico, genético, e dos mecanismos do desenvolvimento que afetam o comportamento, dos seres humanos e de outros animais.

Referências bibliográficas

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] Republica Federativa do Brasil.* Brasília Senado Federal, 1988.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Art. 227 da *Constituição Federal* de 88. Disponível em:< http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988> . Acessado em: 07-06-2016.

ESTRADA, Maria Fernanda; SÁ, Carlos Correia de e outros. A História da Matemática. Ed. Universidade Aberta, 608 pp, Agosto, 2000.

FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GUTWIRTH, Jacques. *A etnologia, ciência ou literatura?*. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 7, n. 16, Dec. 2001 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200012&lng=en&nrm =iso. Acessado em 30-04-2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: *O jogo, a criança e a educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengagelearning,2008.

MELLO, S. A. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: *Contribuições de Vygotski*. In: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Ensino fundamental de nove anos: *orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 135 p.: il, 2007.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. *Aprendizagem através dos jogos*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre. Artmed, 2005.

NICOLAU, Marieta Lúcia machado. A educação Pré-Escolar: *Fundamentos e Didática*. São Paulo, 2000.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. [s.d.]. Disponível em: <wwwportal-mec.gov.br/seb/arquivo/.pdf/rcnei–vol1pdf>. Leia mais em: http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/#ixzz48xi5Hwsd>. Acessado: 17-05-2016.

REGO, Tereza Cristina. *Brincar é coisa séria*. São Paulo: Fundação Samuel, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIRGULINO, Carina Silvana. O ensino da Matemática na Educação Infantil. Março, São Paulo, 2014. Disponivel: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/> . Acessado: 17-05-2016.

VYGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.·.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS PARA A APRENDIZAGEM, ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

José Roberto da Silva[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como seu principal objetivo, analisar como o brincar, de forma orientada, contribui para o aprendizado e desenvolvimento da criança nos anos iniciais de sua escolarização, sobretudo ra o processo de alfabetização e letramento. Essa reflexão foi realizada através de pesquisa bibliográfica que demonstrou que o brincar desempenha papel importante no desenvolvimento infantil, ressaltando que a brincadeira é para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo. Afinal, brincar é comunicação e expressão, ato instintivo e voluntário. No primeiro capítulo resgatamos a história da Educação Infantil ao longo dos anos, trazendo as mudanças sociais que resultaram em uma nova visão. O segundo capítulo aborda a importância da brincadeira em cada etapa do desenvolvimento infantil, tomando como base estudos de Kishimoto e Almeida. O terceiro capítulo faz uma reflexão sobre o brincar e a brincadeira, demonstrando que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança em sua formação, pois brincando a criança desenvolve sua inteligência e sua sensibilidade. No quarto e último capítulo analisamos a utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Apresentando alguns tipos de jogos e brincadeiras, como brincadeiras tradicionais infantis, jogos de construção, brincadeiras de faz de conta e jogos educativos digitais.

Palavras – chave: Educação Infantil, Brincar, Brincadeiras, Jogos Educativos, Jogos Digitais.

[3] Pós graduando em 2019 pela Universidade Campos Sales, trabalha com turmas de Ensino Fundamental I e II na Rede Municipal de Educação desde 2010 e na EMEF Presidente João Pinheiro desde 2017 - beto468@gmail.com

ABSTRACT

The main purpose of this work is to analyze how play, in a guided way, contributes to the learning and development of the child in the initial years. This reflection was carried out through a bibliographical research that demonstrated that play plays an important role in the development of children, emphasizing that play is for the child a space for research and construction of knowledge about himself and the world. After all, to play is communication and expression, an instinctive and voluntary act. In the first chapter we rescued the history of Early Childhood Education over the years, bringing the social changes that resulted in a new vision. The second chapter discusses the importance of play at each stage of child development, based on studies by Kishimoto and Almeida. The third chapter reflects on play and play, demonstrating that playing is one of the fundamental activities for the development of the child in its formation, because playing the child develops his intelligence and his sensitivity. In the fourth and last chapter we analyze the use of games and games in Early Childhood Education. Introducing some types of games and games, such as traditional children's games, construction games, make-believe games and digital educational games.

Key - words: Child Education, Playing, Games, Educational Games, Digital Games.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança em sua formação, nas esferas emocional, intelectual, social e física. A brincadeira desempenha papel importante nesse processo, pois brincando a criança procura compreender seu mundo, transformando atitudes do seu cotidiano em brincadeiras, aproximando-a de sua realidade numa esfera cognitiva. Vale ressaltar que na Educação Infantil é essencial que as atividades

pedagógicas sejam voltadas às brincadeiras, sendo elas livres ou direcionadas. Para Piaget (apud Kishimoto, 1994, p. 39) o brincar é uma fase do desenvolvimento da inteligência marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função fortalecer experiências passadas. Através da brincadeira a criança expressa suas vontades e sente prazer no que está aprendendo, desenvolve habilidades motoras e intelectuais, aprende a viver em sociedade e ganha novas experiências. Portanto, o propósito desse trabalho é justamente destacar a importância do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, mostrando que pode ser possível criar maneiras diversas de cativar a criança a aprender cada vez mais. Pois, é através das brincadeiras que a criança se apropria das funções sociais, aprende, levanta hipóteses, resolve problemas e toma suas próprias decisões.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL, UM BREVE HISTÓRICO.

Ao longo dos tempos as escolas de educação infantil sofreram diversas mudanças em suas modalidades. No início essas instituições serviam para auxiliar crianças em situações difíceis. De acordo com PASCHOAL; MACHADO (2009). Por volta de 1825, uma instituição, mais conhecida como “roda”, tinha como objetivo cuidar dos filhos de mães solteiras, essas crianças eram fruto de uniões instáveis e abandonadas. Com a influência das transformações sociais, as discussões pelos direitos das crianças pequenas tornavam-se aumentaram, assim como a procura por esses serviços. Sendo assim, as prefeituras buscavam suprir a demanda e atender tais necessidades. Alguns autores afirmam que as creches deveriam suprir duas situações: a de atender as crianças filhas de mães trabalhadoras, como também as crianças em situações de risco, vindas de famílias desestruturadas. Porém, desse modo a qualidade da educação era pouco pensada e discutida. Segundo CORREIA (2003) através de recursos públicos, instituições filantrópicas e/ou comunitárias mantinham-se em condições precárias na época, também aumentaram o número de vagas nas poucas escolas municipais que existiam na época, para solucionar essa questão criaram-se três turnos, aumentando o funcionamento diário. Vale lembrar que Moncorvo tornou-se um personagem fundamental para a história da Educação Infantil no Brasil. Em 1899 foi fundado o Instituto de

Produção e Assistência à Criança, onde o objetivo era baseado em “[...] inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução, etc.)” KUHLMANN Jr. (1991). É necessário ressaltar que até o século XX devido à falta de uma política governamental que regulamentasse as escolas de educação infantil, pouco se fez a favor da ampliação da qualidade e apoio às crianças de baixa renda, permanecia apenas o apoio às crianças abandonadas pelas mães:

> [...] filhos bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, adotados por famílias de fazendeiros, ou o recolhimento das mesmas nas rodas de expostos em algumas cidades, criadas desde o início do século XVIII por entidades religiosas que procuravam fazer com elas fossem conduzidas a um ofício quando grandes, preparando-as, pois, como mão de obra barata (MESGRAVIS apud AGUIAR, 2002)

Com o início da mulher no setor industrial, no início do século XX, eram reivindicados aos donos das fábricas e melhorias no trabalho. Segundo AGUIAR 2002, esses operários trabalhavam nos grandes centros urbanos, reivindicaram, além de melhores condições de trabalho, a criação de creches para seus filhos. Para OLIVEIRA, 2002:

> Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus operários, dentro e fora das fábricas. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992).

À medida que as creches públicas ampliaram o atendimento de caráter assistencialista, algumas escolas de educação infantil particulares inovavam adotando como trabalho também medidas educacionais com foto pedagógico, enfatizando a socialização e também preparando para o ensino regular. KRAMMER (2001) destaca que as crianças eram vistas de formas diferenciadas, onde as mais pobres eram tratadas como crianças carentes e para eles havia um trabalho assistencialista com o cuidado com higiene, segurança física e alimentação. Já as crianças de classes mais favorecidas possuíam uma educação para o preparo da vivência em sociedade. Por volta de 1980, "[...] o Brasil passou por um período de ampliação do debate a respeito das funções das creches para a sociedade moderna, foi a partir desse momento que as creches passaram a ser vistas e reivindicadas como sendo o lugar de educação e cuidado para todas as crianças de zero a seis anos" WAJSKOP; ABRAMOWICZ (1999). As discussões sobre a falta de qualidade no atendimento trouxeram à tona os estudos sobre as crianças no que diz respeito aos seus direitos, garantindo assim um mínimo de qualidade. Para firmar esses direitos a nova Constituição Federal de 1988, incluiu a educação infantil ao segmento de educação básica:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus regimes de ensino.
> § 1º A União organizará os sistemas federais de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino público federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil;
> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio. (disponível em http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm acesso em 28 de fevereiro de 2018 às 09:17.

Somente a partir da nova Constituição Federal de 1988 dava-se início a um relevante avanço nos direitos das crianças. Segundo LEITE FILHO (2001) “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”. A nova Constituição Federal tinha como utilidade exigir que as prefeituras construíssem escolas de educação infantil para suprir a demanda. Mais uma contribuição veio garantir os direitos das crianças: o Estatuto da Criança e do adolescente também estabelece formas de participação e controle da sociedade no que diz respeito à criação e implementação de políticas para a infância. Assim como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou:

> “Art. 29: A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (disponível em http://pedagogia.tripod.com/infantil/novaldb.htm acesso em 28 de fevereiro de 2018, às 10:44).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 apontou sobre a formação profissional dos professores, exigindo o curso de Magistério em nível médio aos profissionais, garantindo assim o mínimo de formação para o trabalho com crianças. Vale ressaltar que o processo para a aprovação dessa lei foi longo. Durante sete anos ocorreram diversas discussões políticas sobre diferentes concepções, tornando-a responsável pela promoção dos segmentos educacionais cabíveis ao Poder Público e ao Estado. SAVIANI (1997), afirma:

> “Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação às forças que controlam o processo”. (SAVIANI, 1997)

Assim, a LDB inovou as leis brasileiras, deixando claro que as famílias que possuírem crianças de 0 a seis anos poderão contar com o apoio do Estado na educação e cuidado de seus filhos. Outro fator relevante e inovador é o fato de

as escolas de educação infantil deixarem de ser vinculadas às secretarias de assistência social, unindo-se aos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, fazendo assim parte da educação básica. Em 1998, um novo documento foi elaborado seguindo três características que seriam determinantes para o desenvolvimento e interação das crianças: brincadeira, identidade e meio. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) também descreve cada faixa etária, buscando garantir a qualidade na Educação Infantil. O RCNEI faz parte de uma série de documentos que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

É importante destacar que o objetivo do RCNEI é justamente servir de apoio à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem um trabalho dedicado às crianças de creches e pré-escolas. Através da Resolução de nº 6, de 20 de outubro de 2010, o Ministério da Educação define as novas diretrizes para o Ensino Fundamental, onde as crianças com 6 anos deverão frequentar no 1º do Ensino Fundamental e não mais a última fase da Educação Infantil, que passa a ter duração total de 5 anos. Dessa forma, continua a atender na creche crianças de 0 a 3 anos e na pré-escola, as de 4 e 5 anos. As escolas de Ensino Fundamental, públicas ou privadas, obtiveram o prazo até o ano de 2011 para adaptar-se à nova lei:

> § 2º Os sistemas de ensino poderão, em caráter excepcional no ano de 2011, dar prosseguimento para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos às crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês de seu aniversário de 6 (seis), que no seu percursos educacional estiveram matriculadas e frequentaram, até o final de 2010, por 2 (dois) anos ou mais a Pré-escola. (disponível no site: http://www.nepiec.com.br/legislacao/rcbec006_10.pdf, acesso em 28 de fevereiro de 2018, às 11:20).

Atualmente, tanto as prefeituras quanto as instituições privadas buscam cada vez mais garantir qualidade no atendimento às crianças das escolas de

Educação Infantil, por isso são criados documentos de referência de trabalho que auxiliarão as ações dos profissionais de educação.

CAPÍTULO II - A BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Quando a criança brinca toma distância da vida cotidiana, se lança num mundo imaginário em que ela estabelece regras de acordo com o que vivencia, ela não está preocupada em adquirir conhecimento, o que importa para ela é o prazer da brincadeira. Segundo KISHIMOTO:

> "Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza regras sociais". (KISHIMOTO, 1994, p. 43)

Nas situações imaginárias a criança se vê em papéis futuros, nos quais quase sempre imita uma atividade adulta, que pode ser uma situação vivenciada no seu dia a dia.

> "Vygotsky valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquirido por meio da interação e comunicação. A noção central é que se desenvolve uma "zona de desenvolvimento proximal" em que se diferencia nível atual que a criança alcança com soluções de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial marcado pela colaboração do adulto ou par mais capaz. (KISHIMOTO, 1994, P. 42)

O nível de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o que a criança já consegue fazer sem ajuda de alguém mais experiente, que se define por nível de desenvolvimento real ou afetivo, e o que a criança é capaz de fazer com a ajuda do adulto ou crianças mais velhas, que se define por nível de desenvolvimento potencial. O conceito de zona de desenvolvimento proximal tem muita importância para a pesquisa do desenvolvimento infantil e no âmbito educacional, pois por meio dessas considerações é possível verificar os ciclos

já completados e os que estão em formação, delineando assim, as competências da criança e de suas futuras conquistas, além de utilizar estratégias pedagógicas que ajudem nesse processo. Durante as brincadeiras a criança tenta compreender seu mundo, transforma atitudes do seu cotidiano em brincadeiras e ao mesmo tempo aproxima-se de sua realidade para compreendê-la, agindo numa esfera cognitiva. Segundo PIAGET, (apud KISHIMOTO, 1994, p. 39) cada ato da inteligência é definido pelo equilíbrio de duas tendências, assimilação e a acomodação, sendo que, na assimilação a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas e na acomodação, essas estruturas mentais existentes reorganizam-se para acomodar novos aspectos do ambiente externo, e ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta; o indivíduo assimila eventos e objetos ao seu eu e às suas estruturas mentais. PIAGET marca bem o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Para o autor o brincar representa uma fase do desenvolvimento da inteligência, que é marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, e sua função é fortalecer experiências passadas. De acordo com ALMEIDA:

> “Para Piaget, os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa reconstruir objetos, reinventar as coisas, o já exige uma “adaptação” mais completa. Essa adaptação, que deve ser realizada na primeira infância, consiste numa síntese progressiva da assimilação sobre a acomodação”. (ALMEIDA, 2003,

PIAGET (1978, apud KISHIMOTO, 1994, p. 39) destaca que, ao longo do período infantil, três sistemas de jogos predominam: o exercício, o simbólico e de regra. Os jogos de exercícios aparecem durante os primeiros 18 meses de vida da criança e consiste na repetição de sequência já estabelecida de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais, mas, pelo prazer derivado das habilidades de atividades motoras. Os jogos simbólicos surgem durante o segundo anos de vida como aparecimento da representação e da linguagem, isto é, a criança brinca de fingir que está dormindo, dá

comidinha para boneca, usa objeto substituto, como por exemplo, um cabo de vassoura que se transforma em espada em sua imaginação. Nessa etapa a criança ultrapassa a satisfação da manipulação, ela assimila a realidade externa do seu eu. Os jogos de regras são marcados pela transição de atividade individual para socializada, esses jogos ocorrem entre quatro e sete anos e predominam no período de 7 a 11 anos. A regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é integrar o grupo social.

2.1. OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ALMEIDA (2003), tornando por base os estudos de Piaget, destaca como o jogo e a brincadeira auxilia no desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida.

2.1.1. FASE SENSÓRIO-MOTOR (MATERNAL 1 A 2 ANOS)

No estágio sensório-motor a criança desenvolve seus sentidos, movimentos, músculos, sua percepção e cérebro. Nesse estágio a criança brinca com seu corpo, executa movimentos, o jogo é a assimilação do real ao “eu”. O jogo toma forma de exercícios e desenvolve o aparelho motor do bebê. Trata-se de uma atividade exploratória, na qual as brincadeiras são estímulos ao desenvolvimento físico; o brincar incorpora ao cérebro, por meio dos sentidos e o resultado é o desenvolvimento cognitivo do bebê. Nessa fase predominam jogos de exercício, a repetição dos movimentos ajuda a desenvolver seu aparelho motor. No estágio sensório-motor a criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos físicos que o rodeia. Nesse estágio o bebê adquire o conhecimento por meio de suas próprias ações que são controladas por informações sensoriais imediatas. Nessa etapa a criança é totalmente dependente do adulto, por isso, eles deve estimular seu desenvolvimento. Segundo ALMEIDA:

> “O contato dos alunos com as crianças, nessa fase, é imprescindível. A primeira infância é, sem dúvida, riquíssima e deve ser estimulada de todos os modos possíveis. A perda desse período pode ser irreparável. Falar, ler, contar histórias, conversar, brincar, correr,

> montar a cavalo, ler para seu filho, possibilitar estimulações variadas, participar são atitudes que educam a criança, levando-a a alcançar uma mente ativa, um corpo saudável e um estado emocional de equilíbrio". (ALMEIDA, 2003, p. 44)

É importante destacar que a criança está indo cada vez mais cedo para a escola, por isso, cabe ao educador também estimular esse desenvolvimento por meio de atividades que auxiliem nesse desenvolvimento.

2.1.2. FASE SIMBÓLICA (PRÉ I – DE 2 A 4 ANOS)

Nesta etapa a criança exercita movimentos motores de forma intencional, como pegar um lápis, rasgar um papel, encaixar objetos, montar coisas dando aos exercícios uma intenção inteligente, evoluindo sua coordenação. Os exercícios motores amplos e finos passam a ser dirigidos e aplicados de forma intencional, provocando manifestações psicomotoras, que são representações do simbolismo. Essa é a fase do "faz de conta", em que a criança imita tudo e todos, brinca de casinha, escolinha, sempre uma atividade adulta, brinca com materiais contidos na realidade, em que reelabora criativamente e constrói uma nova realidade que estimula seu desenvolvimento mental. Estar junto com outras crianças e participar de atividades são muito importantes para seu crescimento intelectual e social. Num relacionamento sadio, alegre, com os carinhos que recebem é que se desenvolve o equilíbrio emocional.

2.1.3. FASE INTUITIVA (PRÉ II – DE 4 A 7 ANOS)

É a fase dos "porquês". Nela, tudo a criança quer saber, gosta de atividades de movimento, já diferencia o real do imaginário. Os jogos nessa fase têm seriedade absoluta na vida da criança e sentido funcional e utilitário.

Atividades como pular, correr, nadar são exercícios que estimulam os esquemas perceptivos (visuais, auditivos e cinestésicos), operativos (memória, imaginação, lateralidade), são aspectos que dão condição para aprender a leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reproduzir a realidade a criança aplica o conhecimento que possui nas brincadeiras realizadas e reconstrói um universo próximo de sua realidade. Ao reconstruir esse universo de acordo com sua realidade, o que predomina é a assimilação sobre a acomodação, ou seja, a criança assimila coisas do seu cotidiano, e ao reinventar, ela os acomoda a sua maneira, a fim de entender a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. 11ª Ed. São Paulo, Loyola, 2003.

CORREIA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 91, jul/2003.

GRANDES PENSADORES, Revista Escola, Ed. Especial, n. 19, junho/2008.

GROS, Begoña. Os jogos digitais e a responsabilidade mediática. 2003. Disponível em:http://www.aprendaejoguecomaea.com. Acesso em 20 de abril de 2010.

KISHIMOTO, Tizuco Mochida, Jogo, brinquedo, brincadeira e educação (2ª Ed., São Paulo, Ed. Cortez, 2005).

KISHIMOTO, Tizuco Mochida, O jogo e a educação infantil, São Paulo, Ed. Cortez, 1994.

KRAMER, Sônia. A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. (São Paulo, Cortez, 2001, p. 19).

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Instituições Pré-escolares Assistencialistas no Brasil (1889-1822). Cadernos de Pesquisas, são Paulo, n. 78, p. 18-21, ago. 1991.

KVYGO, TSKY, Lev A formação Social da Mente, (São Paulo, Martins Fontes, 1988).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 92-95.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTERDBR On-line. Campinas, n. 33, p. 78-86, mar. 2009.

PIAGET, Jean Willian Fritz, Pedagogia do Brincar, 1971.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1988.

WAJSKOP, Gisela; ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999. 2. Ed. Ver e atual. p.10.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na pré-escola. São Paulo, Cortez, 2005.

ZATZ, Silvia. Brinca comigo! Tudo sobre o brincar e o brinquedo. São Paulo, Marco Zero, 2006.

http://www.nepiec.com.br/legislacao/rcbec006_10.pdf, acesso em 28 de fevereiro de 2018, às 11:20.

http://pedagogia.tripod.com/infantil/novaldb.htm acesso em 28 de fevereiro de 2018, às 10:44.

www.portaldomec.gov.br (vol. 1 p. 27), acesso em 27 de fevereiro de 2018, às 17:31.

http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm acesso em 28 de fevereiro de 2018 às 09:17.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

Mayara de Oliveira Buzzatto[4]

RESUMO

A neuropsicopedagogia é uma área ampla, interdisciplinar, que tem seu berço e seu avanço pareado com a neurociência, a psicologia e a educação. E, essas são as três áreas centrais que norteiam o conhecimento teórico-prático da Neuropsicopedagogia, que navega entre elas buscando evidências científicas para sua fundamentação.

Palavras-chave: neuropsicopedagogia; educação; aprendizagem.

Cosenza (2011) explica que educadores, professores e pais, psicólogos, neurologistas ou psiquiatras são aqueles que mais trabalham com o cérebro. E que, mais do que intervir quando ele não funciona bem, os educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e dos comportamentos que ele apresentará durante a vida.

Conhecer o cérebro é necessário e fundamental ao neuropsicopedagogo. E, a compreensão do funcionamento deste colabora para a elaboração de estratégias de intervenção mais eficientes e eficazes. Estudar as funções cognitivas é essencial para o especialista em Neuropsicopedagogia. E, dentre estas funções cognitivas, as habilidades de atenção são primordiais para a articulação e a reconstrução dos processos de aprendizagem.

O SBNPp (2021), em seu Código de ética, Artigo 16º, explica que o

[4] *Acadêmico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Clínica da Faculdade Censupeg mayara_buzzatto@yahoo.com*

neuropsicopedagogo deve ter como princípio básico a promoção do desenvolvimento das pessoas que a ele recorrem para atendimento profissional devendo utilizar todos os recursos técnicos disponíveis (principalmente a transdisciplinaridade) e de acordo com cada especificidade, proporcionando o melhor serviço possível. Desta forma, quando o indivíduo busca um especialista em neuropsicopedagogia, trás consigo um histórico de queixas e atrasos, se fazendo necessária a avaliação em etapas estruturadas, iniciando-se pela anamnese com os pais, hora lúdica ou hora do jogo e testes estruturados em habilidades de memória, atenção, linguagem , motricidade, habilidades de matemática e de leitura e escrita, para que sejam levantadas as informações sobre possíveis déficits e hipóteses para posteriores intervenções mais assertivas. Ao Neuropsicopedagogo cabe atuar na reconstrução de processos de ensino-aprendizagem de forma assertiva. Ainda, segundo o Código de Ética do SBNPp (2021), artigo 31, parágrafo II, o Neuropsicopedagogo trabalha pautado na Avaliação, intervenção e acompanhamento do indivíduo com dificuldades de aprendizagem, transtornos, síndromes ou altas habilidades que causam prejuízos na aprendizagem escolar e social, através de um plano de intervenção específico que prevê sessões contínuas de atendimento. E, prossegue em seu parágrafo IV, que este profissional dever ter sua atuação utilizando-se de protocolos e instrumentos de avaliação e intervenção devidamente validados e abertos para uso da Neuropsicopedagogia.

Desta forma, após todo o processo de avaliação, e determinados os déficits em atenção no indivíduo avaliado, cabendo ao especialista também, estabelecer formas e instrumentos de intervenção que sejam eficientes, eficazes e significativos para a evolução contínua da criança e adolescente.

A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, em seu código de ética, descreve em seu Artigo 10º que a Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional.

Então, cabe ao neuropsicopedagogo Clínico compreender essa ciência e suas interfaces, manter-se atualizado sobre a evolução das pesquisas na área e buscar novos conhecimentos para promover essa reintegração do sujeito em seu contexto cultural. Avaliar e intervir está em seus requisitos profissionais, sempre pautado na ética e na lei. A compreensão de que o saber não acontece de forma única, como em uma receita culinária, é fundamental. E buscar novas estratégias de ensino pautadas na singularidade do sujeito é pré-requisito deste profissional.

Assim, como pensar que a construção do aprender aconteça com todos de uma mesma forma , de maneira simples , é cometer uma falha absurda . Pensar na Neuropsicopedagogia como uma disciplina linear, simples e superficial. A Neuropsicopedagogia estuda profundamente o cérebro e seus processos, a cognição e as funções executivas, que são responsáveis por habilidades pré requisitos para a aprendizagem.

Scortegagna (2017), propõe que a neurociência traz para os espaços de ensino a discussão de como o conhecimento da memória, do esquecimento, do sono, da atenção, do medo, do humor, da afetividade, da lógica, da linguagem é estruturado em cérebros de crianças e adultos. Dentre estas habilidades, a atenção será o foco deste artigo. De acordo com a literatura, a intervenção neuropsicopedagógica tem demonstrado sua eficácia na melhora das funções cognitivas. Seabra e Dias (2012), explicam que a atenção e as funções executivas são fundamentais para a interação humana com seu ambiente, sejam comportamentos, cognições ou emoções. Assim, para que o indivíduo tenha seu papel nos processos de aprendizagem, como a recepção, seleção , transformação e armazenamento da informação e posteriormente recuperá-la, as funções cognitivas são essenciais e permitem que o sujeito se desenvolva adequadamente no mundo que o rodeia.

Seabra e Dias ainda declaram que a atenção possibilita a filtragem e seleção da informações, enquanto as funções executivas são responsáveis pelo comportamento autorregulado pela aprendizagem formal e que quando estas estão comprometidas, as dificuldades podem se manifestar, como a desatenção, desinibição e desorganização, entre outras.

Seabra e Dias (2012) definem que as funções executivas são habilidades relacionadas à capacidade das pessoas de se empenharem em comportamentos orientados à objetivos. Então. se as habilidades cognitivas, da qual faz parte a atenção, são responsáveis pela aprendizagem de conceitos e, um sujeito que precisa de reabilitação neuropsicológica, segundo Haase et al. (2012), este necessita de uma abordagem de tratamento que tem por objetivo recuperar uma função cognitiva prejudicada ou perdida ou adaptar o paciente aos déficits adquiridos, visando ao mais alto nível de adaptação possível.

Foco deste artigo, a atenção é definida por Lezak (2004), como um sistema complexo de componentes, que ao interagirem, permite um filtro de informações relevantes e irrelevantes ao indivíduo, em um contexto de intenções e determinantes internas. Permite também armazenar e manipular representações mentais, monitorar e modular as respostas aos estímulos. Destaca-se então a necessidade da atenção no contexto ensino-aprendizagem e sua importância para a vida do sujeito em suas atividades de vida diária, escolar e social. E, mais tarde, Seabra e Dias (2012) complementam como a atenção sendo um conjunto de funções necessárias para o processos perceptivos e que é responsável pela seleção de informações recolhidas do ambiente e que permite o processamento de forma eficaz.

Assim, compreender a atenção, em suas subdivisões, favorece a aprendizagem de novas habilidades cognitivas, potencializando a promoção de novas sinapses. E, é pensando nesse contexto complexo da atenção e suas ramificações, que Menezes et al. (2012), explica que a atenção possui subsistemas evidenciados em função da demanda de uma atividade e que esta não deve ser reduzida a um único aspecto.

Sob a ótica neuropsicopedagógica, relacionar atenção e aprendizagem é fundamental. Uma não existe sem a outra. Elas se completam. As habilidades de atenção se evidenciam quando da necessidade de copiar da lousa, transcrever ao caderno, ao que está sendo dito para então armazenar na memória e posteriormente evocar a informação, assim como em tantos

outros momentos em que se faz necessária. Nahas & Xavier (2006), definem a atenção como sendo um construto não unitário; consiste em um sistema complexo que abarca domínios distintos e muitas vezes complementares, que são expressos em formas básicas de sistemas atencionais classificados pela sua natureza (voluntária e involuntária) e operacionalização (Seletiva, dividida, sustentada, alternada). Entende-se então que a atenção não é produto de uma única área do cérebro, mas de um funcionamento integrado de todas as áreas, a partir da atuação das redes neurais. E, quando há dificuldade na manutenção deste foco atencional, quando há um déficit nesta habilidade em dias as suas formas e sistemas, há claro prejuízo à aprendizagem e na aquisição do saber e comportamentos necessários academicamente e socialmente.

Quando dos prejuízos à desatenção, o DSM V (2014) observa os prejuízos da desatenção e da incapacidade de permanecer em uma tarefa, da aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Além disso, também descreve que os prejuízos para a dificuldade atencional leva a não prestar atenção a detalhes, cometer erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades; da dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; Não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente; Não segue instruções até o fim e não conseguir terminar trabalhos , escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho; Apresentar dificuldade para organizar tarefas e atividades; Relutar em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado; Perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; Distrair-se por estímulos externos; Esquecerem relação a atividades cotidianas .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, Cantiere e Carreiro (2011), em um estudo que teve por objetivo a construção de um protocolo de treino cognitivo para desenvolvimento de habilidades de atenção em uma escola pública do ensino fundamental da

Cidade de São Paulo, selecionou participantes que apresentavam queixas de desatenção e/ou hiperatividade . Como resultado deste treino, após oito encontros com atividades lúdicas onde treinavam habilidades verbais e flexibilidade cognitiva, percebeu-se melhora nas habilidades de concentração, raciocínio e controle executivo dos participantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). DSM V (5ª ed., Vol. P. 32, 59). artmed.

ANDRADE MARCONI, M. & LAKATOS, E. M. (2003). Fundamentos de Metodologia Científica (5th ed., Vol. p. 43-182). Atlas. https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india

CANTIERE, N. C.; CARREIRO, L. R. Intervenção Neuropsicológica nos domínios verbal e executivo para treino de habilidades de atenção e concentração em crianças e adolescentes com sinais de desatenção e hiperatividade. VII Jornada de Iniciação Científica, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CÓDIGO DE ÉTICA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA- https://sbnpp.org.br/arquivos/Codigo_de_Etica_Tecnico_Profisisonal_da_Neuropsicopedagogia_-_SBNPp_-_20 21.pdf
Acesso em 12/08/2012

COSENZA, R. M. e GUERRA, L. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011

DIAS, N. M. Desenvolvimento e avaliação de um programa interventivo para

promoção de funções executivas em crianças. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.
https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24519/Natalia%20Martins%20Dias.pdf?sequence=1&isAllo wed=y
Acesso em 09/10/2022

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

HAASE, V. G.; et al. Neuropsicologia como ciência interdisciplinar: consenso da comunidade brasileira de pesquisadores/clínicos em Neuropsicologia. Neuropsicologia Latinoamericana, v. 4, p. 1-8, 2012.

LEZAK, M.D. - Neuropsychological assessment. Oxford University Press, New York, 1995. Neuropsychologial Assessment. Oxford: University Press Inc; NY, 2004.

MENEZES, A.; et al. Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. org. Avaliação neuropsicológica cognitiva, Memnon Edições Científicas, p. 34-41, 2012.

NAHAS, T. R. & Xavier, G. F. (2006). Atenção: mecanismos e desenvolvimento. In C. B. Melo, M.C. Miranda & M. Muszkat (orgs.), Neuropsicologia do Desenvolvimento: conceitos e abordagens. São Paulo: Memnon.

SCORTEGAGNA, Eliana Pimentel. Neuropsicopedagogia: um cérebro na escola! Disponível online: exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/download/301/422017.

SEABRA, A. G. e DIAS, N. M. (2012). Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Atenção e Funções Executivas. São Paulo: Memnon

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. VYGOTSKY , Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A TECNOLOGIA NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

Michelli Rejane Borges da Silva

Resumo

Segundo Chaves (1998) a informática na Educação no Brasil nasceu a partir do interesse de educadores de algumas universidades brasileiras motivados pelo que já vinha acontecendo em outros países como Estados Unidos e França.

Veremos aqui as principais características desta inserção no âmbito educacional, pos avanços tecnológicos fizeram com que a comunicação também, sofresse mudanças, hoje as informações chegam mais rápidas e não há apenas um emissor.

Talvez, essa seja uma das causas da Educação ter se distanciado dessa evolução. Por muito tempo, o professor era o detentor do saber, era quem dava as informações aos alunos, a chamada “pedagogia do depósito”. No mundo de hoje, a informação não é só de um ou de poucos, e sim se pluraliza cada vez mais.

Palavras-chave: Tecnologia da Educação, Tecnologia da Informação.

De acordo com Valente (2009) em meados da década de 50 começaram ser comercializados os primeiros computadores com capacidade de programação e armazenamento de informação, nesse modelo deu-se as primeiras experiências do seu uso na Educação. Armazenava-se a informação em uma determinada sequência e transmitia-a ao aprendiz.

Observamos que esse método faz referência a pedagogia do depósito, ao qual o professor era detentor de todo o saber e transmitia ao aluno, considerado, como página em branco.

A inserção da informática na educação se deu em alguns países, cada um com uma característica e metodologias próprias, além de estratégias e focos diferentes.

Informática na Educação Americana

O setor educacional americano, segundo Valente e Almeida (1997), no início da década de 60, diversos *softwares*[5] de instrução programada foram implementados no computador, concretizando a máquina de ensinar idealizada por Skinner no início dos anos 50, nascia a instrução auxiliada por computador.

De acordo com Valente e Almeida (1997), no final da década de 70 e início da década de 80, com o aparecimento de microcomputadores, principalmente da empresa *Apple*, permitiu o uso da máquina em todos os níveis da educação americana.

O principal objetivo do programa americano de informática na educação, afirma Valente e Almeida (1997) era promover a alfabetização em informática.

> Nos Estados Unidos, o uso de computadores na educação é completamente descentralizado e independente das decisões governamentais. O uso dos computadores nas escolas é pressionado pelo desenvolvimento tecnológico e pela competição estabelecida pelo livre mercado das empresas que

[5] Palavra inglesa, de *soft*, mole + *ware*, mercadoria - *s. m.- Inform.* Conjunto de programas, processos e regras, e, eventualmente, de documentação, relativos ao funcionamento de um conjunto de tratamento da informação (por oposição a *hardware*).

Pl.: softwares.

> produzem *software*... As mudanças de ordem tecnológica são fantásticas e palpáveis, mas não têm correspondência com as mudanças pedagógicas. (Valente e Almeida, 1997, p.5)

Informática na Educação Francesa

A França, conforme Valente e Almeida (1997), foi o primeiro país ocidental que se planejou como nação para vencer o desafio da informática na educação, essa implantação foi planejada em termos de público alvo, materiais, *softwares*, meios de distribuição, instalação e manutenção do equipamento nas escolas.

E o que os franceses julgaram de fundamental, de acordo com Valente e Almeida (1997), foi a preparação, antes de tudo, da inteligência-docente, muitos anos e recursos foram investidos na formação de professores.

Informática na Educação Brasileira

De acordo com Valente e Almeida, F. (1997), no Brasil como em outros países, o uso do computador na educação teve início com algumas experiências em universidades, no início dos anos 70. A implantação do programa de informática na educação no Brasil inicia-se com o primeiro e o segundo Seminário Nacional de Informática em Educação ao qual originou um programa de atuação, o EDUCOM.

Valente e Almeida (1997) citam como principais diferenças entre os programas de informática do Brasil, Estados Unidos da América e França como: a) descentralização políticas, que no Brasil, não são somente de decisões governamentais como na França, nem consequência direta do

mercado como nos EUA.; b) fundamentação das políticas e propostas pedagógicas da informática na educação, as políticas a serem implantadas deveriam ser sempre fundamentas em pesquisas pautadas em experiências concretas, prioritariamente, em escola pública no ensino de 2º grau (hoje ensino médio); c) proposta pedagógica e o papel do computador no processo educacional. No Brasil, o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas, ao invés de informatizar o ensino ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com o computador.

Para Valente e Almeida (1997, p.10),

> O grande desafio era a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades através do computador e, assim aprender.

Acreditamos que esse seja o maior desafio, até hoje.

Primeiro Seminário de Informática na Educação

De acordo com Chaves (1998), em agosto de 1981 realizou-se na Universidade de Brasília – DF – o Primeiro Seminário Nacional de Informática na Educação, com patrocínio da SEI e apoio do MEC (Ministério da Educação) e do CNPQ (Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas. Para esse seminário foram convidadas algumas universidades brasileiras, tais como a USP (Universidade de São Paulo) UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), UFRJ (Universidade do Rio de Janeiro), UFRGS (Universidades Federais do Rio Grande do Sul), entre outras. Especialistas estrangeiros, compareceram: uma francesa e um argentino que relataram as experiências em realização em seus países. Além, de algumas instituições brasileiras

SEPLAN (Secretaria do Planejamento da Presidência da República), Fundação Carlos Chagas, entre outras.

Segundo Chaves (1998), desse Seminário resultaram muitas recomendações (que são pertinentes até hoje), como:

- a necessidade de melhor desempenho e qualidade, em face aos padrões tecnológicos e organizacionais do mundo do trabalho e das relações sociais e declara o uso dos computadores pode ajudar, nesse processo, na educação oferecida;

- que o uso do computador na educação seja marcado por valores culturais, sóciopolíticos condizentes com a realidade brasileira, já que o *software* educacional importado traz embutidos políticos e ideológicos;

- a implantação de centros-pilotos de informática na educação de natureza interdisciplinar, deveria merecer prioridade o ensino regular de 1º, 2º e 3º graus e que cobrissem diferentes regiões do pais;

- por fim, ponderou-se que a utilização de computadores na educação não fosse usada para solucionar problemas da educação básica nem tão pouco suprir insuficiência de recursos instrucionais ou de docentes.

Estas são algumas das sugestões que foram complementadas no Segundo Seminário que ocorreu um ano depois.

Segundo Seminário de Informática na Educação

Chaves (1998) destaca, também, no mesmo mês, um ano após o Primeiro Seminário, (agosto de 1982), agora na UFBA (Universidade Federal da Bahia) acontecia o Segundo Seminário Nacional de Informática na Educação, ainda com o patrocínio da SEI, o apoio do MEC e do CNPq. Participaram também instituições, como: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais (INEP); Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVÊ); Museu Nacional; Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). E ainda, algumas Universidades: UFBA, USP, UNICAMP, UFRGS, UFRJ, UFMG, PUC-RJ E PUC-SP, entre outras.

De acordo com Chaves (1998), nesse Seminário, os participantes foram divididos em 4 grupos, segundo áreas de interesses: socioeducacionais, pedagógico-educacionais, psicológico-educacionais e os relacionados a informática. Cada grupo trouxe uma discussão com relação ao computador:

- Grupo Socioeducacionais: endossou a recomendação do Primeiro Seminário que propunha a implantação dos centros-piloto de informática na educação.

- Grupo Pedagógico-educacionais reconheceu como definitiva a decisão de se criarem centros-piloto.

- Grupo Psicológico-educacionais tratou de refletir sobre duas questões: A introdução do computador na escola pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem? Em caso afirmativo de que forma?

A partir dessas questões e sugestões, os grupos recomendaram que as possibilidades de uso do computador na educação fossem exploradas sem imposição. E concordaram que o computador deveria ser utilizado, prioritariamente, para auxiliar o desenvolvimento da inteligência do aluno, e não como um fim em si mesmo.

Todavia, observamos a discussão do Segundo Seminário foi baseada no primeiro, e que muito pouco avançou-se três décadas após o primeiro seminário, e a educação ainda encontra dificuldades em assistir esse progresso.

De acordo com Chaves (1998) esses seminários estabeleceram um programa de atuação que originou EDUCOM. Na década de 80 o Ministério da Educação (MEC) patrocinou o Projeto EDUCOM. O projeto EDUCOM é um projeto de pesquisa voltado para a escola de 2º. Grau (ensino médio), interessado no desenvolvimento de novas metodologias de ensino, na promoção de uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Segundo, Bianconcini (2009, p.13) com esse projeto foram implantados centros-piloto de Informática em Educação em cinco universidades públicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Estadual de Campinas, com o objetivo de desenvolver pesquisas e metodologias sobre o uso do computador como recurso pedagógico.

> Apesar da vasta amplitude das ações previstas pelo Projeto Educom, ele se limitou a implementar os cinco centros-piloto Estes realizaram experimentos em algumas escolas públicas, onde se preparavam professores para utilizar o computador junto aos alunos e se dava suporte as suas ações. Na verdade, a transformação preconizada não se concretizou no sistema educacional, embora tenha lançado as bases para a formação

> de uma massa crítica de pesquisadores que continuaram a disseminar seus ideais.
> (ANDRADE & LIMA, 1993, p.13, *apud* BIANCONCINI, 2009).

Observamos que o histórico da Educação brasileira frente ao uso das tecnologias, fundamentalmente no uso do computador, é amplo. Já se passaram quase quatro décadas do início da informática no Brasil e ainda enfrentamos dificuldades para fazermos uso na Educação.

O LOGO

Segundo Chaves (1998) o LOGO é a linguagem de programação para a área educacional mais antiga. Desenvolvida nos anos 60, na *Massachusetts Institute of Tcnology* (MIT), em *Cambridge*, *Massachusetts*, sob a supervisão do professor Seymor Papert, filosofia de um lado de Jean Piaget e por outro lado, com as Pesquisas do MIT e outros estudos sobre ao problema da inteligência artificial.

De acordo com Chaves (1998) o LOGO não tem objetivo de estimular a aprendizagem tipicamente passiva, caracterizada pela absorção de informações e conhecimentos repassados e sim através da exploração na busca da investigação. O programa faz uso de recursos gráficos que permite a criança desenhar na tela com relativa facilidade e com grande vantagem em relação aos desenhos com lápis e papel, segundo o autor, ao desenhar na tela a criança é forçada a pensar sobre o que está fazendo e, nesse processo, aprende coisas importantes não só sobre o projeto que está desenvolvendo, mas também sobre como ela própria pensa e como o computador funciona.

> O que muitos leitores talvez desconheçam é que o LOGO, embora dedicado especificamente à educação, não é uma linguagem voltada apenas para crianças: possui

> poderosíssimos recursos para manipulação de palavras e listas, sendo muito usado em trabalhos sofisticados de inteligência artificial. Isso significa que a criança pode começar com a parte gráfica e ir gradativamente progredindo até tornar-se, se assim o desejar, competente em todos os aspectos que uma linguagem de programação bastante completa pode oferecer.
> (CHAVES, 1998, p. 31)

Diante de toda essa perspectiva de aprendizagem, Chaves (1998) apresenta um exemplo desse procedimento, que envolve comandos e modos direto de programação. Para o autor ao invés de desenhar linearmente uma casa, é muito mais fácil e eficiente aprender a desenhar um quadrado, um triângulo, um retângulo, um paralelogramo ou um trapézio que representa o telhado, uma chaminé ou uma antena de televisão, uma porta, uma janela e depois juntar tudo isso em um procedimento chamado CASA. Nesse processo, segundo Chaves (1998) a criança aprende noções de programação estruturada e técnicas importantes de solução de problemas, como o princípio de que, geralmente, é mais fácil solucionar vários problemas menos do que um grande.

Ainda segundo Chaves (1998, p.34), a criança vai aprendendo, naturalmente, conceitos e princípios não só da geometria e da matemática; “em dado momento, ela entende, por exemplo, o teorema de Pitágoras, sem nunca ter visto a fórmula. Esta quando lhe for apresentado será algo significativo e concreto.”

Conclusão

Nossa pesquisa teve por objetivo discutir as dificuldades e as possibilidades no uso das tecnologias na Educação, a partir daí diagnosticar e propor meios para uma prática pedagógica que inclua as tecnologias no cotidiano escolar.

Para o desenvolvimento desse trabalho partimos da ideia de Moran (2001) que evidencia que as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, complementada por Teruya e Moraes (2009) que cita essa amplitude nas capacidades cognitivas individual e coletivamente. Valente (2009) faz uma reflexão à nova sociedade: “Sociedade do Conhecimento” que para Bianconcini se destaca pela evolução aos instrumentos culturais. Por fim, Valente (2009) arremata: para que a mudança pedagógica ocorra necessita repercutir em alterações como um todo, sala de aula, papel do professor, dos alunos e na relação com o conhecimento.

Sendo assim partimos da hipótese que toda essa complexidade desafia e dificulta o uso no processo pedagógico, diante também, das lacunas encontradas na formação do professor da própria resistência desse profissional.

Referências

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

CENPEC – Centro de Estudos e pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Ensinar com a internet: como enfrentar o desafio. v. 2, São Paulo, 2006.

CHAVES, E. O. C. **O Uso de Computadores em Escolas:** Fundamentos e Críticas. São Paulo: Scipione, 1988.

LAROUSSE, A. Dicionário da Língua Portuguesa, São Paulo: Ática, 2001.

LEITE, L.S. et al. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 3 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

MORAN,J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 3 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

MORAN, J.M. **Como utilizar as tecnologias na escola.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm > Acessado em 23 abr. 2009.

_____. **As possibilidades das redes de aprendizagem**. Disponível em: <HTTP://www.eca.usp.br/prof/moran/redes_aprendizagem.htm> Acessado em 23 abr. 2009.

_____. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm> Acessado em : 23 abr. 2009.

FERREIRA, N.S.C. et. al. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO,G.C.G et al. **Normas para elaboração de monografias e trabalhos diversos.** São Paulo, 2008.

OSTRONOFF, H.Os perigos do filtro tecnológico. **Revista Educação**. São Paulo, ANO 12, n. 143, p.24-30, 2009.

POLATO, A. Tecnologia + Conteúdos = Oportunidades de Ensino. **Revista Nova Escola.** ANO XXIV, n. 223, p. 50-58, jun.2009.

SALA, B.X; CHALEZQUER, C.S. **A Geração Interativa na Ibero-América**: Crianças e adolescentes diante das telas. Coleção Fundación Telefônica, 2009.

TERUYA, T. K; MORAES, R. A. **Política de Informática na Educação e a formação de professores.** 2009,

VALENTE, J.A et al . **O Computador na Sociedade do Conhecimento.** MEC - Ministério da Educação / Secretaria da educação a Distância /Programa Nacional de Informática na Educação. COLEÇÃO INFORMÁTICA PARA A MUDANÇA NA EDUCAÇÃO.

VALENTE, J.A; ALMEIDA, F.J. **Visão analítica da Informática na Educação no Brasil**: a questão da Formação do Professor, 1997. (disponível em: www.eca.usp.br)

ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS NO TRATAMENTO DO TEA

Nataly Mota Tamarindo

RESUMO

Diversas estratégias psicopedagógicas têm sido utilizadas no tratamento do TEA, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a inclusão dos indivíduos afetados. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante utilizar abordagens que explorem as potencialidades do aluno, valorizando suas habilidadese interesses específicos.

Palavras-chave: autismo; inclusão; escola.

DESENVOLVIMENTO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a psicopedagogia é responsável por investigar as dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias para superá-las. No contexto do TEA, essa abordagem baseia-se em uma compreensão aprofundada das características do transtorno e dasnecessidades específicas dos indivíduos.

Estratégias como o ensino estruturado, que envolve a organização do ambiente e das atividades de forma clara e previsível, têm se mostrado eficazes no desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação social (BRASIL, 2015).

O tratamento do TEA requer abordagens interdisciplinares, envolvendo profissionais de diferentes áreas. Conforme destacado pela Estratégia Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é necessário estabelecer uma articulação entre a psicopedagogia, a psicologia, a fonoaudiologia e outras

disciplinas, a fim de fornecer uma intervenção abrangente e integrada. A colaboração entre esses profissionais permite uma compreensão mais ampla das necessidades dos indivíduos com TEA e contribui para a eficácia das estratégias adotadas.

A adaptação das estratégias psicopedagógicas às necessidades individuais dos pacientes com TEA é essencial para o sucesso do tratamento. Cada indivíduo com TEA possui características e dificuldades específicas, exigindo uma abordagem personalizada. Segundo a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015), a inclusão de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e condições, é um objetivo fundamental para a promoção do desenvolvimento social. Nesse sentido, a psicopedagogia desempenha um papel crucial ao adaptar as estratégias de acordo com as necessidades individuais, favorecendo a participação e o progresso de cada indivíduo com TEA.

A abordagem Applied Behavior Analysis (ABA) tem se mostrado eficaz no tratamento do TEA. Segundo Bossa (2016), esse baseia-se em princípios científicos do comportamento, buscando identificar e modificar comportamentos problemáticos por meio de técnicas de reforço positivo e modelagem. Essa abordagem enfatiza aimportância da análise detalhada do comportamento e da individualização das intervenções, adaptando-as às necessidades específicas de cada indivíduo com TEA.O Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) é outra estratégia amplamente utilizada no tratamento do TEA. Conforme Porto (2011), esse é fundamentado na organização do ambiente e no uso de estratégias visuais para promover a compreensão e a independência dos indivíduos com TEA. Esse enfoque busca minimizar as dificuldades de comunicação e interação social, proporcionando uma estrutura clara
e previsível para o desenvolvimento das habilidades adaptativas.

Uma estratégia de comunicação amplamente utilizada no tratamento do TEA é o Picture Exchange Communication System(PECS). De acordo com Mery (1995), esse utiliza símbolos visuais para auxiliar na comunicação, permitindo que os indivíduos com TEA expressem suas necessidades, desejos e

pensamentos. Essa abordagem incentiva a interação social e promove a aquisição da linguagem de formagradual e individualizada.

As estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA englobam abordagens multifacetadas e personalizadas, visando atender às necessidades educacionais e socioemocionais dos indivíduos. Segundo Araújo (2014), essas estratégias envolvem a identificação das dificuldades de aprendizagem, o planejamento de intervenções individualizadas e a promoção de um ambiente inclusivo e estimulante. O foco está em desenvolver habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, proporcionando uma educação adaptada às necessidades específicas de cada indivíduo com TEA.

Estudos de caso têm sido conduzidos para analisar a aplicação das estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA. Conforme Scoz et al. (2012), esses estudos fornecem evidências empíricas sobre a eficácia das intervenções psicopedagógicas e auxiliam na identificação das melhores práticas. Os resultados desses estudos contribuem para o aprimoramento das abordagens psicopedagógicas e para a otimização dos resultados obtidos no tratamento.

Apesar dos avanços nas estratégias psicopedagógicas, é importante reconhecer as limitações existentes. Cyrino e Passerini (2009) destacam que a complexidade do TEA requer abordagens multidisciplinares e contínuas. As estratégias psicopedagógicas, embora eficazes, não são uma solução única para todos os indivíduos. É necessário considerar as características individuais, as necessidades específicas e a heterogeneidade do espectro autista ao desenvolver e implementar as estratégias psicopedagógicas.

As estratégias psicopedagógicas desempenham um papel fundamental no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo abordagens adaptativas que visam promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas dos indivíduos afetados. A análise da aplicação dessas estratégias revela sua eficácia na melhoria do desempenho acadêmico e na promoção da inclusão social dos indivíduos com TEA. No entanto, é importante considerar as limitações dessas estratégias, que podem afetar sua efetividade e necessitam de atenção.

Ao fazer um resumo das estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA, pode-se observar que sua aplicação visa fornecer recursos e apoios

individualizadospara atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Essas estratégiasincluem o uso de materiais visuais, atividades estruturadas e práticas pedagógicas que estimulam o envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da implementação dessas estratégias pode ser abordada por meio de investimentos em capacitação profissional e no fornecimento de recursos adequados, visando promover uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade paraos indivíduos com TEA.

No entanto, algumas limitações das estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA devem ser consideradas. Entre elas, destacam-se a falta de recursos adequados, a necessidade de constante adaptação das estratégias às necessidades individuais dos alunos e a escassez de profissionais capacitados para utilizar essas abordagens de forma eficaz.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição.** 30 ED. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Álvaro Francisco L**.** A Nova Classificação para os Transtornos Mentais – o DSM-V**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva** [online], Vol. XVI, no. 1, 67 – 82 - ISSN 1982-3541, 2014. Disponível em:

http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406. Acesso em: 31 jan. 2023.

ARAUJO, D. A. C. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Educere et Educare – Revista de Educação,** Cascavel: Unioeste, v. 5, n. 9, p. 253-266, jan./jun. 2010.

BATISTA, C. A. M.; Mantoan, M. T. E**. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. BrasíliaF: MEC/SEESP, 2016.

BELLO, S. E. L.; BREDA, A. Saberes, práticas e dificuldades pedagógicas: implicações curriculares para os novos estágios de docência nos cursos de licenciatura em 1700 matemática. **Anais....** IX Encontro Nacional de Educação Matemáticas, 2007, Belo Horizonte, UFMG, 2007. p. 1-15.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão.** 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadualde Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2012.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Institui as bases da educação nacionalno Brasil. *In*: **VADE** Mecum. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia Nacional de Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1471
6estrategianacionaldeeducacaoinclusiva&category_slug=marco2010pdf&Itemid=301 92. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

BÁSICA. DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Orientações para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Brasília, 2015.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/doc_download/18739libroorientacao?Ite m. Acesso em: 27 mai. 2023.

CORRÊA, C. R. G. L. Dificuldade de aprendizagem e saber idealizado no outro. **Psicologia USP,** v. 26, n. 1, p- 71-79, 2015

CYRINO, M. C. C. T.; PASSERINI, G. A. **Reflexões sobre o estágio supervisionadodo curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina**.Londrina: EdUELO, 2009,

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCOda Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

MERY, J. **Pedagogia curativa, escolar e psicanálise.** Porto alegre: Artmed, 1995. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa das Nações Unidaspara o Desenvolvimento**: as perguntas mais frequentes sobre os objetivos dedesenvolvimento sustentável (ODS), 2018. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/cartilhadeperguntaseresp ostasdosods.html>. Acesso em: 27 mai. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 4. ed.São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO, O. **Psicopedagogia social** teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de janeiro, editora: Wak, 2011.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar:** diferentes olhares e práticas.Porto Alegre: PUCRS, 2011.

SCOZ, S. et al. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artmed, 2012.

YUMUL, R. et alli. Assessment of preoperative anxiety using visual facial anxiety scale: an alternative to the verbal rating scale?, **Medical Research Archive**, July 2015. Disponível em: https://esmed.org/MRA/mra/article/download/281/104. Acesso em: 16 jan. 2023.

PESQUISANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A FAMÍLIA EDUCADORA

Noeli Carvalho dos Santos

RESUMO

Observa-se que várias são as causas das dificuldades de leitura e escrita na vida escolar, sendo de suma importância o diagnóstico precoce realizado pelo professor, para que em conjunto com a coordenadora pedagógica, possam ser realizadas intervenções que favoreçam a formação integral do aluno.

Palavras-chave: alfabetização; escola; família.

DESENVOLVIMENTO

Diante dos apontamentos, cabe-nos evidenciar que os alunos da pesquisa de campo, apresentam dificuldades na leitura e escrita, onde realizamos intervenções no sentido alfabético, com o intuito de que os mesmos se apropriem do significado e conhecimento de cada palavra, bem como a importância de escrever corretamente, assim realizando uma leitura adequada.

Os encontros foram realizados na unidade escolar estadual EMEF João

Ribeiro de Barros da rede pública de ensino e no Colégio Vida Ativa da rede particular, nas salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, onde estão inseridos os alunos da pesquisa. Podemos perceber que a dinâmica utilizada pelos docentes, ainda são apoiadas no método tradicional o que restringe a aprendizagem dos alunos pelo constante uso de métodos para decorar.

O primeiro contato com as crianças ocorreu de forma suscinta, onde os alunos comentaram fatos de seu dia a dia, como o convívio com a família, os interesses no ambiente escolar, bem como as dificuldades que posteriormente foram observadas.

As duas primeiras atividades foram realizadas pelos alunos da pesquisa com sucesso, onde os mesmos realizaram desenhos, o primeiro sendo a figura de sua mãe pontuando a falta que a mesma faz no seu dia a dia. Para Ferreiro (2001, p. 38), “a criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essas informações extraescolares se parecem com a informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar”, assim sendo evidenciada a importância da família na educação da criança. O segundo desenho foi simbolizado pela professora, demonstrando respeito e carinho por ela. Cabendo pontuar que o docente deve aproveitar o conhecimento que o aluno já possui, como podemos comprovar nas palavras de Ferreiro (1989, p. 14).

> (...) Quando uma professora aprende a interpretar estas produções, aprende também a respeitar este produtor. Aprende a respeitar esta criança que lhe está mostrando, através destas produções, os esforços que está fazendo para compreender o sistema alfabético da escrita. E que, na verdade, não tem nada de simples, nem de evidente. Ferreiro (1989, p. 14).

Pudemos perceber através das atividades propostas que os alunos da pesquisa apresentam dificuldades semelhantes, com dificuldade em realizar a escrita das palavras, estando com dificuldade nas vogais. Na verdade, nessa fase da construção da escrita para a criança, é um grande desafio, e ao mesmo tempo um problema, porque é difícil para ela entender que a letra sozinha não possui nenhum significado e que ela só terá, juntando-se com outra letra, e que essa letra pode fazer parte de outras palavras escritas em outras ordens.

De acordo com Teberosky (1991):

> (...) A aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, já requer um processo complexo de construção em que suas ideias nem sempre coincide com as dos adultos. Para ler bem é preciso escrever bem. É um exercício constante, requer estímulo, requer conhecer o limite de cada um e imprescindivelmente dar sentido ao que está sendo proposto. A sala de aula é um ambiente de troca da qual o professor ensina e é ensinado. (Teberosky 1991).

As crianças devem escrever sempre, mesmo quando a escrita parecer apenas como rabiscos. Ao pegar o lápis e imitar os adultos, elas criam um "comportamento escritor". E, ao ter contato com textos e conhecer a estrutura deles, podem começar a elaborar os seus próprios textos.

Cabe salientar que durante a aplicação das atividades, foi ressaltado o uso das vogais, com o intuito de englobar as mesmas na leitura e escrita dos alunos. Foi aplicado atividade de jogo de troca letras, onde o objetivo foi comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras. Os alunos

da pesquisa alcançaram nossas expectativas escrevendo palavras dos brinquedos que mais gostava com certa exatidão.

Souza (1996) afirma que “as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos”. Neste aspecto, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este se tornará menos rígido, mais flexível, menos bloqueado, isto é, perceberá mais seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades. . Houve avanço dos alunos em suas aprendizagens, pois já usam as vogais sem grandes dificuldades e já escrevem silabicamente.

Os encontros nos deram a oportunidade de conhecer melhor os alunos da pesquisa, compreendendo suas dificuldades, onde podemos trabalhar questões voltadas a seu aprendizado bem como o valor do convívio familiar, seu envolvimento nas atividades escolares, o respeito com os amigos, professores e funcionários da unidade escolar.

A alfabetização e o uso da leitura estão muito além de leituras que objetivam assimilar somente o som sem valor de interpretação ou sentido.

> (...) A alfabetização no letramento está em explorar a cultura de uma sociedade e tornar essa cultura presente em um registro escrito. “Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo, o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (Ifouni, 1995p. 20)”.

Na realidade, não basta ensinar os códigos de leitura e escrita como relacionar sons e letras. É preciso tornar os educadores capazes de compreender o significado dessa aprendizagem, para usá-la no dia a dia de

forma a atender às exigências da própria sociedade.

Lidar com o insucesso escolar é uma tarefa complexa e desafiadora, para a qual não se tem uma resposta acabada e pronta, o que aponta para a necessidade de buscar alternativas que possam minimizar tal situação.

Segundo Fonseca (1995), as dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de frequentemente contarem com muitos professores "derrotados" e "desmotivados".

ENTREVISTAS – FAMÍLIA E EDUCADORA

Não foi possível realizar entrevista com as famílias dos alunos, por todos trabalharem e não disporem de tempo.

Durante a entrevista com a professora da rede pública, podemos observar a grande dificuldade da mesma em ministrar suas aulas, devido o grande número de alunos em sala de aula. São 30 alunos, sendo um com síndrome de Down, (ou trissomia do cromossomo 21, que é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária) e uma com dislexia (uma dificuldade na área da leitura, escrita e soletração, que pode também ser acompanhada de outras dificuldades, como, por exemplo, na distinção entre esquerda e direita, na percepção de dimensões) não dispondo assim de tempo para dar a atenção devida para todos. Relatou-nos que a aluna em questão tem boa socialização com os amigos, participando

das atividades da grade curricular, no entanto apresenta dificuldades em Português e Matemática, ressaltando novamente a pouca atenção da aluna. Pontuou-nos sobre a ausência dos pais nas reuniões, trazendo como figura do responsável sua avó paterna e quando necessário se comunica com a genitora através de bilhetes, onde a mesma responde prontamente.

No caso do aluno da rede particular a professora tem em média 20 alunos na sala e procura dar atenção a todos da melhor forma. Não tem nenhum aluno com deficiência física e sabe que tem um respaldo da Coordenação em relação ao seu trabalho e dúvidas que possam vir.

Em relação ao aluno apresentado nas intervenções, ela relatou que o mesmo também tem boa socialização com os amigos, gosta de ir à escola, que está em processo de alfabetização, mas que tem muita dificuldade em Português (leitura e escrita). Disse também que o aluno é muito disperso e que toda hora tem que chamar sua atenção para que se concentre na lição, o que provavelmente interfere na sua aprendizagem. Em relação a sua família, é presente e a mãe comparece às reuniões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros nos favoreceram no sentido de conhecer melhor o aluno da pesquisa, como é o convívio com sua família, a dinâmica realizada pela professora, seu desenvolvimento e rendimento escolar, possibilitando que nossas intervenções alcançassem o sucesso desejado.

Só nos resta dizer que: família e escola constituem os meios pelos quais a criança vai crescer socialmente, intelectualmente e culturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT, Rio de Janeiro. Normas ABNT sobre documentação. Rio de Janeiro, 2000. (Coletânea de normas).

ADELMAN,C.et al.Re-thinhing case study: notes fromthe second Cambridge conference. Cambridge Journal of Education,6,3,1976.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Brasília: MEC,1997

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. Uma aula inédita para 10 mil pessoas. Revista Nova Escola. 34. São Paulo. Outubro. 1989.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRERO, e TEBEROSKY, A psicogênese da linguagem escrita. Porto Alegre: Arte Medica 1985.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1995.

FREIRE, PAULO**. A importância do ato de ler,** 1ª edição São Paulo 2003

LIBÂNEO, José Carlos**. Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000

FERNANDES, MARIA. **Os segredos da alfabetização**/ Maria Fernandes-:Ed.- São Paulo: Cortez, 2010

NISBETT.J. e WATT.J.Case Study.Redguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Regina Gomes

RESUMO

Uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: inclusão; educação; arte.

A inclusão das crianças começa com a capacitação dos educadores e funcionários e com a sensibilização da sociedade, com ênfase no diálogo.

Os educadores poderão facilitar o desenvolvimento de seus educandos trabalhando de forma planejada, organizando atividades e situações de estímulo a aprendizagem.

A interação entre a escola e família necessitará ser minuciosa, para possibilitar a ampliação da orientação às famílias na perspectiva de estimular atividades que envolvam momentos de socialização e interação diversos, sabendo da redução das ações interativas causadas pelo fechamento das escolas de educação infantil.

Além disso,

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartimento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. (CAMARGO; BOSA, 2009, p.66)

Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividades lúdicas e a arte torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida.

Antigamente os educadores não conseguiam perceber a benéfica aproximação entre a arte e a educação especial, porém hoje em dia já existem muito trabalhos que comprovam o contrário. A arte acompanha os indivíduos desde seu aparecimento no planeta, servindo como forma de expressar seus sentimentos, desejos e acontecimentos. A arte é uma forma de linguagem e comunicação. Outra questão importante é a capacidade que a arte tem de ser individual e coletiva ao mesmo tempo, expressando os sentimentos e ações ora de um indivíduo e ora de um grupo.

A arte possibilita o processo de aprendizagem dos indivíduos através das trocas e experiências do ser humano com seu meio cultural e historicamente, criando ao longo dos séculos, uma vez que torna o passado conteúdo significativo do presente reelaborando estruturas para o futuro. (SIMÓ, 2010, p 89)

A ludicidade é um instrumento pedagógico essencial, sendo utilizado

como meio de interação ou como forma de despertar na criança o interesse pela leitura e escrita, possibilitando a formação do autoconceito positivo havendo assim um desenvolvimento integral do educando. Portanto, brincar é uma necessidade básica que ajuda no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social.

Segundo explica Winnicott (2015, p.5), “o lúdico é estimado como sendo algo prazeroso, por conta da sua capacidade de absorver o indivíduo de modo total e intenso, proporcionando um clima de entusiasmo”.

As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e em especial da vida das crianças, desde o início da humanidade. A ludicidade no processo inclusivo é um assunto ainda recente, mas que tem conquistado espaço nos mais diversos setores da sociedade. Evidência que antes do educador organizar e planejar atividades, é importante observar o nível de desenvolvimento intelectual dos educandos, sua maneira de aprender, onde possa estimular seus interesses, de acordo com suas capacidades. A partir daí, o professor deverá planejar e selecionar o tipo de atividades lúdicas adequando, conforme as necessidades da criança para que supere os desafios e se mantenha motivada e valorizada na atividade, abrindo caminhos para que o processo de mediação pedagógica se concretize.

As atividades lúdicas devem ser interferidas pelo educador sempre que necessário de maneira que seja esclarecido às dúvidas e que estimule a busca de soluções, onde a cooperação prevaleça. Portanto, a ludicidade deve estar presente constantemente nas práticas pedagógicas dos educadores, pois a mesma é muito importante e essencial para o desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais, como também das demais

crianças.

Brincar, para a criança, é coisa muito séria. Toda criança deveria poder brincar, pois a brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de participar de atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos. O lúdico é um dos elementos do processo de aprendizagem, e constitui em uma ferramenta de grande importância porque torna belo e prazeroso o ato de aprender, devendo ser uma constante no cotidiano da sala de aula.

As atividades lúdicas se dividem em 3 dimensões: jogos, brinquedos e brincadeiras.

O trabalho com jogos viabiliza condições para que a criança se conheça, descubra seus valores, costumes, ideais e papéis, conquistando vitórias, de forma a vencer desafios, como a exclusão social, o isolamento, a inferioridade, a insegurança e o medo em se expressar.

A brincadeira não deve servir apenas como atividade simplesmente distrativa, num ambiente educativo ela é muito mais uma atividade com objetivo de desenvolvimento físico, mental e emocional que contribuirá muito para a formação da personalidade das crianças.

Para as crianças com deficiência é fundamental que se proponha atividades diversificadas e diferenciadas, que abordem questões voltadas ao desenvolvimento da autoestima, autonomia e raciocínio para que possam ser sujeitos ativo e não mais “objetos passivos” de uma sociedade segregada. O brincar para as crianças com deficiência é um obstáculo a mais a ser

transposto, pois estas precisam enfrentar seus medos, anseios e frustrações.

Quando a criança brinca encontra respostas para algumas perguntas e experimenta momentos de interação com outras pessoas, isso é essencial para o desenvolvimento humano.

Os brinquedos apresentam-se como um suporte para a brincadeira e acaba se tornando um incentivo para que um adulto, que um dia também foi criança e fez uso dos seus brinquedos para brincar e se divertir, possa realizar uma reflexão sobre a infância e comparar com a criança existente hoje.

Os brinquedos devem ser objetos fortes, para que não venham a desapontar as crianças e desestimulá-las ao se quebrar quando ainda começar a brincar. Sendo um brinquedo frágil, além do constrangimento e do desapontamento, poderá ser perigoso e abalar a segurança e lhe constranger acabando com o interesse e a vontade de conhecer e experimentar. Quando se trata de uma criança muito tímida que já tem um medo de causar estragos e se deparar com situações constrangedoras.

Em se tratando de crianças com deficiência é necessário escolher brinquedos que atendam às suas necessidades e ou o acompanhamento de um adulto para garantir seu bem-estar.

Bons exemplos de brinquedos são: móbiles iluminados, chocalhos, texturas, aparelhos musicais, livros animados, máscaras, bonecos, fantasias.

As fantasiais são ótimas para auxiliar nos distúrbios comportamentais.

Para crianças com limitações auditivas, podem ser usadas às brincadeiras corporais como pique esconde, danças, jogos de percussão que ampliam a sensibilidade.

A forma como a criança brinca poderá revelar o que está guardando em seu mundo interior, seus sentimentos retraídos, que a criança acaba expondo sem perceber através da brincadeira e que serve de suporte para uma boa análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dos jogos como prática pedagógica na educação inclusiva evidencia a sua função como estimulador e motivador do processo de aquisição de novos conhecimentos propiciando um ambiente favorável e atrativo para os alunos portadores de necessidades especiais.

O jogo é uma atividade lúdica presente em toda infância e desde os primórdios, a reflexão atual sobre a atividade lúdica gira em torno do papel que ela assume em cada cultura, a criação de novos jogos adaptados às necessidades das crianças, no resgate de brincadeiras já existentes e na criação de espaços dedicados aos jogos na escola.

O jogo será o elemento desencadeador de toda a transformação social na esfera escolar, porque ao propô-lo o educador mexerá, literalmente, com a estrutura organizacional de cada aluno, ritmo, tempo, pensamento, criação, mas que deve ser respeitado, visto que oferece um modelo sadio de aprendizagem é aquela que organiza um espaço para, e a partir dele significar o conhecimento dos alunos sobre sua realidade, respeitando os processos cognitivos.

REFERÊNCIAS

Díaz, Féliz; Bordas, Miguel; Galvão, Nelma; Miranda,Theresinha - **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**, organizadores; autores, Elias Souza dos Santos… [et al.]. - Salvador: EDUFBA, 2009.

Cunha, Fernando Icaro Jorge; Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira - **Educação Especial Inclusiva: Diálogos da Educação Básica ao Ensino Superior** /. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2021.

Arte/educação Como Mediação Cultural e Social, Org Ana Mae Barbosa Rejane Galvão Coutinho, Editora: Unesp, Ano: 2009

O PAPEL FUNDAMENTAL DA ALFABETIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tamara Pereira Santana Cotrim

RESUMO:

A alfabetização é um dos pilares mais essenciais da educação e do desenvolvimento humano. Ela não apenas capacita os indivíduos a compreenderem e comunicarem-se eficazmente, mas também desempenha um papel crucial na promoção da igualdade, na redução da pobreza e no empoderamento das comunidades. Neste artigo, exploraremos a importância da alfabetização, seus impactos e desafios enfrentados na busca pela educação para todos.

Palavras-chave: alfabetização; escola; criança.

Importância da Alfabetização:

A alfabetização vai muito além da simples capacidade de ler e escrever. Ela é a base para o aprendizado ao longo da vida, permitindo que as pessoas adquiram conhecimento, explorem diferentes perspectivas e tomem decisões informadas. Através da alfabetização, os indivíduos podem acessar informações, participar ativamente da sociedade e contribuir para o desenvolvimento econômico.

Impactos da Alfabetização:

1. **Desenvolvimento Cognitivo:** A alfabetização promove o desenvolvimento cognitivo, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

2. **Empoderamento Individual e Social:** Indivíduos alfabetizados têm maior probabilidade de participar da vida política, defender seus direitos e contribuir para o progresso de suas comunidades.

3. **Desenvolvimento Econômico:** A alfabetização está intimamente ligada ao desenvolvimento econômico, pois indivíduos educados têm mais oportunidades de emprego e são mais produtivos no local de trabalho.

4. **Saúde e Bem-Estar:** A compreensão da informação escrita é fundamental para a promoção da saúde e do bem-estar, permitindo que as pessoas compreendam instruções médicas, busquem tratamento e adotem hábitos saudáveis.

Desafios na Promoção da Alfabetização:

Apesar dos benefícios evidentes da alfabetização, ainda existem desafios significativos a serem superados:

1. **Acesso Limitado à Educação:** Em muitas partes do mundo, o acesso à educação de qualidade é limitado, especialmente para meninas, minorias étnicas e comunidades marginalizadas.

2. **Pobreza e Desigualdade:** A pobreza e a desigualdade social continuam a ser obstáculos importantes para a alfabetização, com muitas crianças sendo obrigadas a abandonar a escola para ajudar suas famílias.

3. **Falta de Recursos:** A falta de recursos educacionais, incluindo livros, materiais didáticos e professores qualificados, dificulta a promoção da alfabetização em muitas regiões.

Esse artigo aborda a importância da alfabetização, seus impactos e alguns desafios que ainda enfrentamos. Se quiser mais detalhes sobre algum aspecto específico ou informações adicionais, é só me avisar!

Para discutir o currículo da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo e como ele defende a alfabetização, é importante destacar alguns pontos-chave do currículo e das políticas educacionais da SME:

1. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** A SME de São Paulo alinha seu currículo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC destaca a alfabetização como um dos objetivos fundamentais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

2. **Priorização da Alfabetização:** A SME de São Paulo prioriza a alfabetização desde os anos iniciais da educação básica. Isso significa que há um foco especial no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos desde os primeiros anos escolares.

3. **Metodologias Ativas e Diversificadas:** A SME busca promover metodologias de ensino ativas e diversificadas para apoiar a alfabetização. Isso pode incluir o uso de materiais didáticos interativos, atividades práticas, projetos de leitura e escrita, entre outras estratégias que estimulem o aprendizado significativo.

4. **Formação de Professores:** A SME investe na formação contínua de professores para que possam aprimorar suas práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização. Isso pode envolver cursos, workshops, grupos de estudo e outras iniciativas de desenvolvimento profissional.

5. **Avaliação e Acompanhamento:** A Secretaria Municipal de Educação também implementa sistemas de avaliação e acompanhamento para monitorar o progresso dos estudantes em relação à alfabetização. Isso permite identificar necessidades específicas, fornecer suporte adicional quando necessário e garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizado.

6. **Parcerias e Envolvimento da Comunidade:** A SME reconhece a importância das parcerias com a comunidade, famílias e outras

instituições para fortalecer os esforços de alfabetização. Essas parcerias podem envolver bibliotecas, ONGs, empresas locais e outros atores relevantes que contribuam para a promoção da leitura e da escrita.

Em suma, o currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo defende a alfabetização como uma prioridade fundamental, incorporando estratégias pedagógicas, formação de professores, avaliação e parcerias com a comunidade para garantir que todos os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação plena na sociedade.

Os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)** são uma ferramenta essencial na promoção da alfabetização e da educação de qualidade em todo o mundo. Aqui estão algumas maneiras pelas quais os ODS são importantes para a alfabetização:

1. **ODS 4: Educação de Qualidade:** O quarto objetivo de desenvolvimento sustentável é dedicado à educação de qualidade para todos. A alfabetização é um componente fundamental da educação e está intrinsecamente ligada ao ODS 4. Ao alcançar este objetivo, os países se comprometem a garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, incluindo a alfabetização desde os estágios iniciais.

2. **Integração da Alfabetização em Todos os Níveis de Educação:** Os ODS incentivam a integração da alfabetização em todos os níveis de educação, desde a educação infantil até o ensino superior e a educação continuada. Isso garante que a alfabetização seja uma prioridade contínua em todas as etapas da vida de uma pessoa.

3. **Alfabetização como Ferramenta para Alcançar Outros ODS:** A alfabetização desempenha um papel crucial na capacitação das pessoas para alcançar outros objetivos de desenvolvimento sustentável. Por exemplo, a alfabetização é essencial para promover a saúde e o bem-estar (ODS 3), igualdade de gênero (ODS 5), trabalho decente e crescimento econômico (ODS 8), redução das desigualdades (ODS 10) e construção de comunidades sustentáveis (ODS 11).

4. **Desenvolvimento de Habilidades para o Século XXI:** Os ODS reconhecem a importância de desenvolver habilidades relevantes para o século XXI, incluindo a literacia digital e a capacidade de acessar e avaliar informações de maneira crítica. Essas habilidades são fundamentais para uma participação plena na sociedade atual e futura.
5. **Abordagem Holística para a Alfabetização:** Os ODS promovem uma abordagem holística para a alfabetização, reconhecendo que a educação vai além da simples capacidade de ler e escrever. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, comunicação eficaz, resolução de problemas e colaboração, todas essenciais para o sucesso pessoal e coletivo.

Em resumo, os ODS desempenham um papel crucial na promoção da alfabetização, fornecendo um quadro global para orientar os esforços de educação e desenvolvimento em direção a um futuro mais sustentável e inclusivo.

Conclusão:

A alfabetização é um direito humano fundamental e um catalisador para o desenvolvimento sustentável. Garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade é essencial para construir sociedades mais justas, prósperas e inclusivas. Ao investir na alfabetização, podemos capacitar indivíduos, fortalecer comunidades e promover um futuro melhor para todos.

Referências Bibliográficas:

- Dawson, G., & Rogers, S. (2010). **Intervenção precoce em crianças com autismo: modelos de intervenção e resultados de tratamento**.

- Lord, C., & McGee, J. (2001). **Educação de crianças com autismo: um manual para profissionais**.
- National Research Council. (2001). **Educação de crianças com necessidades especiais: conhecimento para ação**.
- Ozonoff, S., Dawson, G., & McPartland, J. (2002). **Uma visão geral do autismo: como os déficits de processamento sensorial e de atenção com base no desenvolvimento contribuem para as características comportamentais observadas**.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Thais Andrade Cavalcanti

RESUMO

Para a construção do referencial teórico sobre a Educação de Jovens e adultos utilizaremos como base os autores: SOARES (1996) e CUNHA (1999), juntamente com a proposta curricular do MEC - São Paulo / Brasília, 2001.

O termo Educação de Jovens e Adultos é recente no Brasil, no Brasil colônia já se falava na educação de adultos, objetivando a doutrinação religiosa, prevalecendo o caráter religioso sob o educacional. A fragilidade desse sistema se dava devido a necessidade da mão de obra escrava, sendo assim, a educação não era responsável pelo aumento da produtividade e sim da quantidade de escravos (CUNHA 1999).

> Segundo (CUNHA 1999) várias reestruturações educacionais da época do Brasil Império evidenciavam que deveriam haver classes noturnas de ensino elementar para adultos analfabetos. Contudo referencias mais concretas vieram a partir do relatório apresentado em 1876 pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, onde informava que 200 mil alunos cursavam o ensino noturno. Mas foi com o processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos do século XX, que de fato inicia-se a progressão da educação para adultos, contribuindo para sua valorização. Por sua vez, o desenvolvimento industrial brasileiro contribuiu para a valorização da educação de adultos sob pontos de vista diferentes. Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda, como meio de progresso do país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos. (CUNHA, 1999, p.10)

Palavras-chave: Arte na EJA. Linguagens Artísticas. Identidade na EJA

A Partir de 1940, com a decorrência da falta de políticas públicas e por consequência os altos índices de analfabetismo brasileiros, ouve a criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta. Desta forma, em 1945, com o final da ditadura de Vargas, estimula-se um movimento de fortalecimento dos fundamentos democráticos no país. A criação da UNESCO

(Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), também contribuiu para as orientações aos países integrantes de educarem seus adultos analfabetos. Como relatado na passagem a seguir:

> Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de "ação em profundidade", voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (BRASIL. MEC. Educação de jovens e adultos, p. 19).

Simultaneamente à Campanha de Educação de Adultos, expande-se a discussão acerca do analfabetismo e da educação de adultos no Brasil. O analfabetismo passa a ser visto como a razão do exíguo desenvolvimento brasileiro, impedindo o país de participar do conjunto das nações de cultura. (CUNHA 1999). "Tal preconceito era estendido ao adulto analfabeto, identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente. Tanto quanto a criança "(CUNHA, 1999, p. 11).

A campanha e teorias da psicologia ajudaram a diminuir essa visão preconceituosa em relação ao aprendizado do adulto, sendo superada e passa-se a anuir o adulto como um ser produtivo capaz de resolver problemas, como citado a seguir:

> Teorias mais recentes da psicologia, desmentindo postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor que a das crianças, contribuíram para a mudança dessa visão preconceituosa, em especial estudos de psicologia experimental, realizados nos Estados Unidos durante as décadas de 1920 e 1930(CUNHA, 1999, p. 11).

Porém começaram a surgir muitas críticas relacionadas ao método de alfabetização utilizado nessa campanha, como o material didático inadequado, superficialidade do aprendizado, desqualificação dos professores, desta forma deu-se o declívio da campanha. Uma das comissões se destacaram, da qual fazia parte o Paulo Freire, que desenvolvia uma proposta diferenciada, como uma maior comunicação entre os educadores e os educandos, trazendo significado maior e contextualizado esse aprendizado, levando o educando a se responsabilizar pelo processo, portanto uma postura mais atuante. " Vale dizer que o homem, como sujeito e não como objeto de sua educação, tem um compromisso com sua realidade e nela deve intervir cada vez mais. " (CUNHA, 1999, p.12).

Na visão de Paulo Freire os conceitos de alfabetização e educação caminham paralelamente, onde alfabetizar é mais que o domínio de técnicas, mas além dela é a compreensão dessa leitura e escrita, assim trouxe aos seus educandos um aprendizado contextualizado, pautado em suas práticas e utilidades cotidianas, utilizando seus conhecimentos e suas vivencias. Freire, (1979, p.72) relata que:

> A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procura nos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador.

Em 1964 com o golpe militar todo o trabalho realizado veio a ser considerado como uma ameaça, e seus autores foram rigidamente oprimidos. O governo concedeu a efetuação de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, em 1967, lançou o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

A ação do Mobral se voltou a população analfabeta entre 15 e 30 anos, visando a alfabetização de forma funcional, pela aquisição de técnicas elementares de escrita, leitura e pela melhora dos processos de trabalho, esvaziando-se de todo sentido crítico e problematizador (CUNHA 1999).

Em 1974, como consequência desse reconhecimento, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam em três termos: tempo, custo e efetividade, estes cursos oferecidos foram persuadidos pelo tecnicismo. Como consequências dessa política, passaram a ocorrer os altos índices de evasão, o individualismo, os critérios e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Simultaneamente, alguns grupos que desenvolviam a educação popular permaneceram utilizando a linha de Paulo Freire. Nos anos 80, com a abertura política, essas experiências foram criando consistência. Em 1985 o Mobral foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar, que passou a não se responsabilizar diretamente aos projetos, mas apoiar financeira e tecnicamente as diligências existentes.

Nesse mesmo período iniciaram algumas pesquisas sobre fundamentos linguísticos e psicológicos com reflexos na alfabetização, realçando os trabalhos da psicopedagoga Emília Ferreiro, pautado na consideração das hipóteses sobre a escrita, mostrando que os adultos e crianças possuem um leque de informações sobre a leitura e escrita mesmo analfabetos (FERREIRO, 1983).

Com a Constituição de 1988, houve uma maior responsabilidade do Estado com a educação de jovens e adultos, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos que não tiveram acesso na idade própria, relatado no artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL,1988).

Nesse mesmo período Paulo Freire retorna do exílio e encontra um cenário favorável, pois a EJA – Educação de jovens e adultos passa a ter mais relevância com conferências e estudos sobre a necessidade de redução dos índices de analfabetismo no Brasil.

A EJA e as Políticas Educativas na década de 90

O ano de 1990 foi o ano internacional da Alfabetização, nele ocorreu a Conferência Mundial de Educação para todos na Tailândia, a parte inicial da declaração diz o seguinte:

> Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional e um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: • mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e • mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO 1990, p.1).

Uma das metas mais insigne da declaração seria:

> Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres (UNESCO, 1990 p.1).

Paralelamente a Conferencia Mundial de Educação para Todos, aconteciam diversos encontros nacionais e internacionais, incentivados pela UNESCO e pela

Organização das Nações Unidas (ONU) em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou uma Comissão Nacional de EJA – Educação de Jovens e Adultos para dar uma ênfase maior, recomendando que cada estado realizasse um encontro para identificar metas e ações. Como consequências desses encontros surgiram os Fóruns Estaduais de EJA que foram disseminando em todos o país, presente atualmente em todos os estados brasileiros. Esses encontros aconteciam como espaços de ações e parcerias entre diversas áreas envolvidas: os grupos populares, as ONG's, os movimentos sociais, poder público, educadores e educandos (SOARES, 2004).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9334/96 em seu conteúdo, a LDB dedica dois Artigos, no Capítulo II, Seção V, que reafirmam a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria. A Lei diz:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Cumpre, pois, salientar que esse norte não pode ser perdido de vista, sob pena de se colocar a educação de jovens e adultos em condições de menor relevância, deixando, assim, de realizar a justiça social com essa clientela. (CUNHA, 1999 p. 17)

> Finalmente, ressalte-se que a dificuldade de efetivação da educação de jovens e adultos dentro de um padrão de qualidade está mais na questão metodológica, aí incluindo-se o problema de formação inicial e continuada dos professores e a falta de material didático-pedagógico adequado, do que nos objetivos do ensino, uma vez que estes são propostos segundo o nível e, portanto, abstraídos da clientela a que se destinam. (CUNHA, 1999 p.17)

A EJA e as Políticas Educativas na atualidade

Dando sequência ao cumprimento das leis superiores o (CNE) Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio do parecer Nº 11, de maio de 2000, e da Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000, estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a reconhece como:

> [...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela

> [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000).

Esse documento trouxe uma representação importante que colaborou para a elaboração da Proposta Pedagógica da EJA, e marcou o princípio dos estudos para a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA também pela primeira vez, nesse sentido leia-se no Parecer nº 11/00, item IX:

> [...] a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes [...] não significa uma reprodução descontextualizada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. [...] A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa (BRASIL, 2000 p.68).

É necessário reconhecer a EJA – Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade específica, obtendo uma metodologia didática específica, com atividades apropriadas contextualizas e significativas respeitando o adulto de acordo com sua idade e não o tratando como criança.

> [...] a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA. Mas para isto é preciso ter a observação metodológico- política [...] a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada. Uma destas diversidades se expressa nos horários em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno (BRASIL, 2000 p.68).

Dando sequência às Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos, é relevante trazer o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 09 de janeiro de 2001 pelo Congresso Nacional a Lei 10.172 estabelecendo o Plano Nacional de Educação, na seção de metas e objetivos o plano obtém 26 pontos, dos quais destacamos alguns:

> Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de
> 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração

> com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos. (PNE, 2001 p.44)

Em 2010 houve um evento valoroso para o futuro da educação brasileira em Brasília, de 28 de março a 1º de abril a Conferência Nacional de Educação (CONAE), um local de discussão sobre os rumos que o país deve seguir em todos os níveis de ensino. Dessa conferência surgiu as novas diretrizes que darão origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011.

Em uma entrevista à Revista Nova Escola, Francisco Chagas Fernandes, secretário- executivo do Ministério da Educação (MEC), fala sobre os resultados do PNE:

Algumas das 295 metas propostas não são quantificáveis, o que dificulta a fiscalização. No novo plano, queremos ter menos objetivos, e todos numéricos e realizáveis"(CHAGAS, 2010). Conforme dados fornecidos pela Revista Nova Escola do mesmo ano, uma das metas relacionadas à EJA não alcançada é a da oferta de vagas aos possíveis discentes, como relatado nas informações abaixo:

> Entre 2001 e 2007, 10,9 milhões de pessoas fizeram parte de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parece muito, mas representa apenas um terço dos mais de 29 milhões de pessoas que não chegaram à 4ª série e seriam o público-alvo dessa faixa de ensino. A inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) representou uma fonte de recursos para ampliar a oferta, mas não atacou a evasão, hoje em alarmantes 43%. De fato, a evasão é um grande desafio para o futuro da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Talvez, não se pensar nas demandas de aprendizagem desses sujeitos seja o fator preponderante que leva a modalidade a experimentar esses índices elevados de evasão. (Revista Nova Escola, p. 1,1 mar.2010)

O Governo Federal criou vários programas numa perspectiva de conciliar a educação profissional com o médio e fundamental como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA). O primeiro programa foi criado pelo Decreto Lei nº11.129, de 30 de junho, 2005, o segundo instituído pelo Decreto Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Citados a seguir:

> Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. (PROEJA, MEC,2006).

Hoje a modalidade de Jovens e Adultos possui várias etapas de escolaridade de cursos e avaliações entre eles estão: ENCCJA (Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos), os cursos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), os CEEJA (Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos), além do PEP (Programa de Educação nas Prisões), que conta com apoio da SAP (Secretaria Administrativa Penitenciária).

A educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos possui um local de destaque nas discussões políticas por diversos motivos, hora com intenções políticas das classes dominantes, outras abordadas de maneira compensatória, ou para atender a demanda do mercado, mesmo por preocupação em cumprimento do direito por uma educação de qualidade. Mas o fato é que a modalidade, necessita que esses planos e metas deem lugar as ações (RODRIGUES, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com (RODRIGUES,2001), os alunos da EJA são sujeitos excluídos de o processo educativo regular por causa de injustiças sociais, resultando em afrontas e descréditos, desta forma se faz urgente que acima do conhecer as ações políticas e legais, deve estar a compreensão da natureza e a realidade relacionados a esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonell. Arte e Educação estética para jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno. São Paulo, Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. INQUIETAÇÕES E MUDANÇAS NO ENSINO DA ARTE. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em:< http://profleandrolopes.blogspot.com.br/2010/03/barbosa-ana-mae-inquietacoes-e-mudancas.html > Acesso: 05.09.2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.

_____. Parecer CNE n º 11/2000 CEB. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

CAMARGO, P. S. A. S; MARTINELLI, S. C. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), São Paulo, v. 10, n. 2, p. 197-209.jul./dez. 2006. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000376506> Acesso: 14.07.2017.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED – MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FERREIRO, Emília. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones dei sistema de escritura. México, Instituto Pedagógico Nacional, 1983.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981, p. 11-20.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas,

2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo: Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1, p.29-40, mar. 2000. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2374/1/haddad_Pierro_EJA.pdf.> Acesso em: 15.11.2017.

MEC. Trabalho com a educação de Jovens e adultos: Observação e registro. Brasília - 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_ar te.pdf> - Acesso: 08.07.2017.

MELLO, Guiomar Namo de, Formação Inicial de Professores Para A Educação Básica, Diretora Executiva da Fundação Victor Civita e Membro do Conselho Nacional de Educação São Paulo. Vol.14 nº.1 São Paulo Jan. / Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012>. Acesso: 13.10.2017.

REVISTA NOVA ESCOLA. Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**.** Disponível em: < http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional- de educacao-537431.shtml > Acesso 01.11.2017.

RODRIGUES, Zwinglio. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Considerações Históricas e Legislativas. Disponível em: < http:// www.pedagogia.com.br/arttigos/historicoelegislativo/indexphp?pagina=0/ >Acesso: 23.10.2017.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: Momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/ out 1996.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir.

In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

CAMINHOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Valéria Bromowicz Rodrigues

Resumo

Este artigo tem a finalidade de apresentar uma reflexão sobre a inclusão em diferentes ambientes, principalmente no ambiente escolar. As práticas dos educadores exigem um preparo melhor do profissional para tratar com os alunos que apresentam algum tipo de necessidades especiais, além de que também devem ser revistas as metodologias de ensino para tais.

Palavras-Chave: Inclusão, alfabetização, integração.

Introdução

A busca pela informação fez com que pesquisássemos sobre o que mais nos intriga, a inclusão.

Este artigo irá demonstrar que a inclusão ainda tem muito cominho para trilhar a fim de favorecer muitas pessoas, sejam elas portadores ou não de necessidades especiais.

O artigo procura de forma prazerosa e envolvente demonstrar que a inclusão/integração caminham juntas para que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, sem que haja a exclusão principalmente no que se refere à escola, pois devido a muitas exclusões, más interpretações, os alunos são tidos como fracassados, e a escola acaba tornando-se a grande arma para que se tenha a evasão escolar.

Os educadores também têm que rever suas metodologias de ensino e buscar novas fontes de aprimoramento, sejam cursos, palestras, mas em meios que forneçam subsídios adequados para que possam lidar com alunos com qualquer tipo de necessidades especiais, fazendo com que eles (educadores) não tenham medos e nem receios de trabalhar com o diferente, pois independente de suas necessidades todos os alunos são iguais e devem ser tratados da mesma maneira, respeitando suas habilidades e competências.

Ao olhar para uma educação inclusiva, notamos que a participação dos pais é fundamental para um melhor desenvolvimento intelectual e educacional, os pais devem estar sempre presentes na escola e conversar com outros pais, pois um aprende com o outro.

Existe, entre a escola e a família, uma comunicação muito forte, fazendo com que os dois pensem no mesmo princípio a evolução da criança com necessidades especiais no seu ensino-aprendizagem.

Ao longo deste artigo você poderá desfrutar de informações que podem lhe auxiliar em sua carreira acadêmica, profissional e pessoal.

Inclusão

Quando mencionamos a Educação Inclusiva se entende o processo de inclusão por portadores de necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus.

Ouvimos por demais falar em inclusão escolar e nada se realiza para que isso aconteça de forma concreta e satisfatória. O que vemos na maioria das vezes é a exclusão. Por isso cabe a sociedade rever suas atitudes com relação ao próximo seja ele dito normal ou não.

Segundo Eric, 2002, apud Gomes & Rey (2003, p.412),

> A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais só será bem-sucedida se antes forem tomados e observados alguns significados: o professor regular deve acreditar que o aluno será bem-sucedido, toda a escola deve estar convicta de aceitar e compartilhar a responsabilidade pela aprendizagem de estudantes com necessidades especiais e os profissionais de educação devem estar predispostos a trabalhar em colaboração com as salas de aula regulares.

São importantes alguns projetos que envolvam a escola inclusiva como elencados abaixo.

Um direcionamento para a comunidade mostra que na escola inclusiva o processo educativo é entendido como processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização a

mais próxima possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.

Colaboração e cooperação: há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de autoajuda.

Mudando de papéis e responsabilidades: Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades.

Parceria com os pais: Os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola.

Acesso: O acesso físico à escola deverá ser facilitado aos indivíduos portadores de deficiência.

Continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica: os participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os.

A exclusão e o fracasso escolar acontecem de diferentes maneiras, às vezes porque os alunos são indisciplinados, negros, pobres, ou até mesmo por possuírem algumas necessidades especiais, como: hiperatividade, síndrome de down, dentre outros.

Topczewski (1999, p.28) apud Santos e Amaral

> Os onze (11) itens abaixo relacionados tornam a hiperatividade evidente em uma criança: ao brincar, não conseguem se fixar, por um tempo, em determinadas atividades, trocam de brinquedos com frequência, necessitam de vigilância constante, têm espírito de destruição, mesmo com seus objetos, não conseguem sentar à mesa para uma refeição, assistem a televisão por pouco tempo, falam muito e mudam de assunto rapidamente, qualquer estimulo desvia sua

> atenção, não finaliza uma tarefa de maneira adequada e são desorgani8zados com suas roupas e objetos.

É importante ressaltar que nem toda criança agitada pode ser considerada como hiperativa, pois a agitação pode ser sintoma de outras doenças graves: como Autismo e até um possível resultado ou problema de comportamento.

Considerações finais

É muito importante que se observe a interação da criança, porque os pais deixam passar despercebido achando que algumas atitudes são representações da fase que se encontram, essas crianças devem interagir na sociedade em condições apropriadas sem que haja a exclusão dos mesmos.

Muitas crianças na fase escolar não são compreendidas por seus pais e professores, o que pode ocasionar frustrações para elas, ocasionando no futuro uma evasão escolar.

Conforme Miranda apud Lopes e Marquezan (1999, p.44), *"a família e a escola devem encontrar formas criativas e arregimentadoras de convencer a comunidade a participar, através de parcerias, da manutenção para a integração/ inclusão"*.

A escola tem que fornecer um ambiente acolhedor e alfabetizador propiciando aos educandos uma visão de um futuro melhor e igualitário.

Referências Bibliográficas

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem – O que são? Como tratá-las** – Porto Alegre: Artes Médicas 2000.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCH, Denise Márcia. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf Acesso: 08 de Julho de 2008

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzales. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar.** Psicologia Ciência e Profissão. 2007, 27(3), 406-417. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?q=Artigos+sobre+Inclus%C3%A3o&hl=ptBR&lr=&stat=10&sa=N Acesso: em 02 de Abril de 2008.

LOPES, Renato Paula Vieira; MARQUEZAN, Reinoldo. **O Envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais.** São Paulo. Disponível em: http://66.102.1.104/scholar?hl=ptBR&br=&q=cache:32oMNqitMNQJ:www.ufsm.br/ce/revista/ciesp/2000/01/a3.htm+Artigos+sobre+Inclus%C3%A3o. Acesso: em 02 de Abril de 2008

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social.** São Paulo Perspec. Vol. 14, nº 2- São Paulo Abril/Junho 2000

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_arttext

Acesso: em 12 de Julho de 2008

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão **escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Fernanda de Carvalho; AMARAL, Regina Durães. **Criança hiperativa: quem é ela?**. Psic: Revista da Vetor Editora – Vol. 5 – nº 1 – São Paulo – Junho – 2004.

Disponível em:

http://scielo.bvspsi.org.br/scielo.php?pidd=S1676731420040001000010&script=sci.artte xt&tlgAcesso: em 04 de Junho de 2008.

SILVA, Rejane Augusta; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. **Aspectos Lingüísticos e Sociais Relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.**

Disponível em:

http://www.revistacefac.com.br/revista73/artigo%201.pdf

Acesso: em 08 de Julho de 2008

TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade: Como lidar?** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO

Jaqueline Silva Almeida Jordão

RESUMO

A Psicopedagogia é uma Ciência que trabalha a nível preventivo ou terapêutico das barreiras inerentes à aprendizagem, considerando fatores diversos que influenciam diretamente, tais como sociedade, família e escola (CORDEIRO, 2013).

Palavras Chave: Psicopedagogia. Alfabetização. Aprendizagem. Recursos Lúdicos.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo as dificuldades de aprendizagem foram relacionadas exclusivamente aos professores e alunos. No entanto, com os estudos que contemplam o desenvolvimento humano, o indivíduo passou a ser visto de forma ampla e, consequentemente, constatou-se que os eventos que envolvem suas potencialidades e limitações vão muito além do que as fases de escolarização.

No entanto, considerando o vasto campo que interfere no desenvolvimento humano, o Psicopedagogo utiliza de um trabalho estruturado visando levantar hipóteses a partir das queixas dadas comumente pelos pais e professores para, posteriormente, elaborar estratégias que auxiliem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

A PSICOPEDAGOGIA

Segundo Cordeiro (2013) a Psicopedagogia é uma área que transita entre Saúde e Educação, visando sanar e prevenir problemas de aprendizagem, considerando a formação ampla do indivíduo.

Assim, busca esclarecer as barreiras que prejudicam na aquisição do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de processos de aprendizagem adequados (BARBOSA, 2001).

Para isso, segundo o referido autor, considera ‘’o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto socio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos’’ (CORDEIRO, 2013, p. 66).

Nesta perspectiva, realiza o diagnóstico psicopedagógico, enfatizando as possibilidades e problemas de aprendizagem, prestando esclarecimentos e orientações aos que o consultam, sejam pais ou professores, atuando em todos os níveis educativos (PORTO, 2007).

Dentre os recursos utilizados na Psicopedagogia destaca-se ‘’ a realização de entrevistas dedicadas à expressão e a progressiva resolução da problemática individual e ou grupal daqueles que a consultam’’ (BARBOSA, 2001, p. 55).

Porto (2007) relata que o trabalho clínico não é só terapêutico, como também preventivo, visto que tratar alguns transtornos de aprendizagem normalmente evita o aparecimento de novos. Além disso, vale ressaltar que o profissional, independentemente de sua prática, precisa sempre ter um embasamento teórico para desenvolver seu trabalho.

Assim, no trabalho clinico, o psicopedagogo procura compreender não só o porquê do paciente não aprender algumas coisas, assim como a maneira que ele pode aprender, e como será este processo de aprendizado (BOSSA, 2000).

A busca do conhecimento deste profissional no campo prático tem início no processo diagnóstico, na qual busca-se compreender a realidade do sujeito, e posteriormente iniciar a intervenção, que é o tratamento ou encaminhamento para um trabalho associado a outras ciências. Neste contexto, é comum que o profissional trabalhe em conjunto com outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos(PORTO, 2007).

A Psicopedagogia enquanto campo de atuação em Educação e Saúde vai além da aprendizagem e enfatiza sua preocupação com os

processos de aquisição de conhecimento, de cognição e aprendizagem. Processos estes, que estão sob a influência de aspectos familiares, educacionais e sociais.

Dessa forma, entender os processos de aprendizagem e problemas do seu desenvolvimento, a necessidade de diagnósticos e de intervenção de aprendizagem é constante, pois “muito ainda há o que se pesquisar, já que a complexidade do seu objeto de estudo e as demandas da vida atual representam um verdadeiro desafio aos estudiosos da Psicopedagogia”. (BOSSA, 2000, p. 13). Sendo assim, trata-se de uma área que exige que o profissional esteja sempre em formação, buscando novas projeções e em constante processo de criação.

Para Cordeiro (2013) existem duas vertentes que contemplam os problemas de aprendizagem. A primeira é a criança que desenvolve uma série de distúrbios emocionais na medida em que sente dificuldade de aprender, dificultando também o desempenho dasatividades sociais.

Dessa forma, é possível encontrar crianças que possuem transtornos de aprendizagem sendo excluídas não só do processo educativo, como das relações sociais que a escola possibilita, prejudicando ainda mais o seu desenvolvimento.

Já a segunda, diz respeito às causas emocionais que dificultam o curso normal de aprendizagem. Neste caso, é importante evidenciar a família como base da formação psíquica da criança.

É comum observar crianças que nascem em lares conturbados, desenvolvendo problemas de aprendizagem. Isto acontece porque estas crianças não desenvolvem autoestima e segurança, por exemplo, que são essenciais para o desenvolvimento pleno.

Além disso, há aquelas que são agressivas e extremamente agitadas, não se adequando ao ambiente escolar, o que gera uma dificuldade no professor desenvolver umtrabalho adequado.

Neste sentido, o quadro a seguir apresenta os principais obstáculos voltados a aprendizagem na visão de Barbosa (2001).

Quadro 01: Dificuldades de aprendizagem

Obstáculos funcionais	Obstáculos epistemofílicos (emocionais)
Assimilação; Lentidão; Domínio espacial; Motor; Elaboração Mental;	Estado confusional; Exigência; Conduta evitativa; Mecanismos defensivos; Insegurança, Falta de autoestima;

Barbosa (2001, p. 58).

Em ambos os casos, segundo Cordeiro (2013), a criança precisa de ajuda para garantir que a aprendizagem aconteça de forma efetiva. No entanto, para conhecer a origem dos problemas e assim desenvolver propostas que realmente contemple este individuo, o Psicopedagogo precisa trabalhar na perspectiva do diagnóstico.

Diagnosticar sob o olhar psicopedagógico implica no desenvolvimento de uma série de etapas a nível investigativo, para compreender a origem das dificuldades que a criança apresenta ao longo de seu desenvolvimento.

> Diagnosticar nada mais é do que a constatação de que a criança possui algum tipo de dificuldade na aprendizagem, fato que normalmente só é detectado quando ela é inserida no ensino formal. Porém, uma vez realizada essa constatação, cabe à equipe investigar a sua causa e, para tanto, deve-se lançar mãos de todos os instrumentos diagnósticos necessários para esse fim. O diagnóstico psicopedagógico abre possibilidades de intervenção e dá início a um processo de superação das dificuldades. O foco do diagnóstico é o obstáculo no processo de aprendizagem. É um processo no qual analisa-se a situação do aluno com dificuldade dentro do contexto da escola, da sala de aula, da família; ou seja, é um exploração problemática do aluno frente à produção acadêmica(BOSSA, 2000, p. 40).

Neste sentido, ressalta-se que o diagnóstico acontece de maneira ampla e contempla o meio social em que a criança está inserida. Com isso, busca-se investigar o ambiente em que a criança vive, a sua relação com os pais, a dinâmica da família, além da sua vida escolar, seja no vínculo com professores e colegas, bem como outras manifestações comportamentais.

O trabalho tradicional é desenvolvido a partir de heranças da psicologia clínica, compondo etapas como anamnese, que representa uma entrevista familiar, buscando contemplar a história do indivíduo a ser analisado, algumas atividades de cunho avaliativo e um laudo com observações que explicitam o diagnóstico sobre sua condição.

Neste sentido, Bossa (2000) cita o Código de Ética da Psicopedagogia, que explícita em seu primeiro capítulo, que o fazer psicopedagógico pode se desenvolver a partir de procedimentos inerentes a esta ciência.

No entanto, é importante frisar que existem variações na literatura e a sequência diagnóstica pode ser alterada de acordo com o trabalho do Psicopedagogo e os contatos iniciais com o aluno.

Fernandez (1991) complementa que no decorrer das etapas diagnósticas, a forma como o aluno/paciente se envolve nas propostas, fornece pistas muito importantes para compreender o que dificulta o seu desenvolvimento.

Após uma série de investigações, há a síntese diagnóstica representa a fase em que uma hipótese é formulada a partir dos dados explícitos de todas as etapas anteriores. Sendo assim, o profissional analisará com cautela cada uma das informações colhidas (o que exige concentração e organização para ter todas as observações disponíveis e em fácil acesso), e assim, gera uma resposta para a queixa inicial (WEISS, 2015).

É a partir desta etapa que algumas indicações serão feitas visando potencializar o desenvolvimento da criança, bem como traçar novos

caminhos para a superação de suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia contempla uma ampla Ciência em prol do desenvolvimento humano por meio da aprendizagem. Sabe-se que são diversos eventos que influenciam diretamente na formação do indivíduo, tais como causas orgânicas e tantas outras que contemplem o ambiente em que a criança vive, estrutura familiar, escolarização, entre outros. A partir disso, percebe-se que as causas de dificuldades de aprendizagem passam a ser mais amplas do que professor e/ou aluno, considerando que o indivíduo é avaliado de maneira integral.

Sendo assim, a partir da queixa, o Psicopedagogo depara-se com infinitas possibilidades e por meio do diagnóstico é que todas são apuradas em prol de uma hipótese final. Neste sentido, conforme evidenciado ao longo do estudo, são diversos recursos que o Psicopedagogo utiliza para o processo de diagnóstico e posteriormente terapêutico, com estratégias que contemplem as peculiaridades do aluno, de forma a corresponder às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. São

Paulo, 2017 ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção.

Rio de Janeiro: Wak, 2012.BARBOSA, J. **Psicopedagogia.** 1.ed.

Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 2000.

BRITO, T.A. Música na educação infantil: proposta para a formação integral

da criança. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAPELLINI, S. Intervenção precoce em alunos com dislexia. Revista CEFAC, São Paulo,2011.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ.Vozes, 2005.

CIASCA, S.M. **Distúrbio de aprendizagem**: uma questão de nomenclatura. Rio deJaneiro, 2005.

COSTA, M.M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2017.

CORDEIRO, L. **Teoria e Prática da Pedagogia Clínica.** Rio de Janeiro: WAK Editora,2013.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: ARTMED Editora,2005.

GOLBERT, C. **Dificuldades de aprendizagem na etapa de latência**. PublicaçãoCEAPIA, Porto Alegre, 2011.

JOLY, I.. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança esuas relações com a música. São Paulo: Moderna, 2003.

KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage LearmingEditores,1998.

PORTO. O. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** PortoAlegre: Artemed, 2007.

SEBRA, A.G ; DIAS, N.M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista de psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n.87, 2011.

WEISS, M. **A Intervenção Psicopedagógica nas Dificuldades de AprendizagemEscolar.** Rio de Janeiro: Editora WAK, 2015.

ATIVIDADES REALIZADAS ENTRE O PROJETO ACOMPANHANTE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A BIBLIOTECA DE SÃO PAULO

Tainá de Oliveira Ferraz Pelegrini

RESUMO

A biblioteca de São Paulo e o Projeto APD possuem uma parceria, toda primei-ra quinta-feira de cada mês do ano, a biblioteca promove um encontro com os partici-pantes do projeto.

Nesses encontros são oferecidas atividades como: jogos de tabuleiros, inser- ção do mundo no digital (é ensinado aos participantes a como utilizar os computado-res, ligar, ouvir música, fazer pesquisas simples, etc.), também mostrado e incentiva- do a participação nos programas permanentes da biblioteca.

Palavras-chave: jogos; aprendizagem; ludicidade.

DESENVOLVIMENTO

Durante os anos de 2017 e 2018 observei algumas atividades que ocorreram na Biblioteca com os participantes da APD, segue o relato das atividades observadas, bem como seus impactos nos participantes.

• **Sentidos**

Atividade relacionada aos cinco sentidos em que o ser humano possui. O es- colhido foi o tato. Foi usado o livro braille (Adélia Sonhadora) com figuras palpáveis, onde ocorreu uma mediação da leitura de forma que os participantes pudessem inte- ragir com a história, pegando no livro para sentir as figuras e dizendo o que estavam sentindo ao tocá-las.

Ao sentir as figuras, os participantes foram falando a sensação que sentiam: áspera, macia, com espessura. Depois falaram quais as figuras, ou seja, objetos que Adélia tinha escolhido para construir sua história, assim sendo testada a sensibilidadede cada um.

Complementando a primeira atividade foi oferecido um jogo de adivinhação. Para a brincadeira foi utilizada uma caixa preta fechada, com apenas uma abertura para caber duas mãos, dentro dela foi colocado diversos objetos, para que os partici- pantes colocassem as suas mãos na abertura e adivinhassem os objetos dentro dela. O resultado foi surpreendente pois ocorreu interação do grupo com os profissionais que

aplicaram os jogos e todos entenderam o objetivo da atividade.

• Jogos Sensoriais

Nessa atividade participarão dois jovens com síndrome de Down. O grupo da APD veio para participar do Jogo permanente oferecido pela biblioteca, chamado jo- gos sensoriais.

Os jogos geralmente ocorrem com os participantes vendados, porém dessa vez foram realizados sem a utilização das vendas nos olhos, pois para os participan- tes houve um certo desconforto. Nessa atividade utilizaram o jogo da velha, dominó adaptado e o jogo da memória. Os participantes tiveram um bom desenvolvimento, mostrando-se focados nas atividades.

• Jogo Pizzaria Maluca

Dois participantes e dois acompanhantes. O jogo funciona da seguinte maneira: em cada pizza estão indicados quais os ingredientes necessários para completá-la. Ao jogar o dado você andara com seu peão, mostrando quais ingredientes você pode pegar para sua pizza, durante a preparação podem ocorrer alguns contratempos, como ganhar ou perder ingredientes. Quem completar sua pizza primeiro vence o jogo.

Com a atividade foi estimulado a ter paciência, a lidar com a frustração e per- severança para concluir o jogo.

Figura 1. Jogando Pizzaria maluca



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

•

• Batata quente

Quatro participantes e três acompanhantes, o objetivo do jogo é passar a bola para o próximo participante ao seu lado o mais rápido possível, evitando que a "batata quente" queime na sua mão. O jogo fluiu muito bem, concluindo o objetivo de trabalhara coordenação motora grossa.

• Sopra bolinha

Quatro participantes e três acompanhantes. A atividade "sopra bolinha" (usa-se três tubos de papel toalha, no qual o objetivo é fazer uma bola de papel percorrer as extremidades do tubo utilizando a força do sopro). O objetivo da ati- vidade era trabalhar com a concentração e musculatura da boca. Os participantes demonstraram gostar da brincadeira.

• Pintura de livro

Quatro participantes e três acompanhantes. Pintura do livro "jardim secreto" praticando a coordenação motora fina.

• Empilhar copos

Cinco participantes e três acompanhantes. A atividade visa o desenvolvimento motor e treinamento da agilidade. Para jogar são necessários 10 copos plásticos que precisam ser empilhados em forma de pirâmide, começa com 4 copos na base, 3 na segunda fileira, 2 na terceira fileira e 1 no topo. O objetivo é montar e desmontar a pirâmide no menor tempo possível.

Alguns participantes conseguirem sozinhos e com bastante rapidez, outros preci- saram de auxílio dos acompanhantes, mas todos participaram e gostaram da brincadeira.

Figura 2. Jogo empilhar copos



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

•

• Conhecendo o acervo

Dois participantes e três acompanhantes. Um dos participantes teve dificuldade em interagir com o grupo, então, para que todos pudessem participar a proposta inicialfoi substituida.

Na nova atividade o grupo foi levando para o piso superior da biblioteca e os profissionais apresentaram as estantes de livros. Os livros de maior interesse foram os de receitas, portanto retiraram estes da prateleira e seguiram para varanda da bi- blioteca, onde foi estimulada uma discussão sobre as melhores receitas.

• Jogo Imagem e ação

Cinco participantes e três acompanhantes. Foi utilizado o jogo “imagem e ação”,com o intuito de trabalhar a desinibição dos participantes ajudando na interação socialdeles.

O jogo inicia com a separação do grupo em duas equipes, depois escolhemoso primeiro jogador que deverá escolher alguma atividade do seu cotidiano e fazer a mímica para que seus parceiros de grupo possam adivinhar qual é a atividade.

• Corpo e movimento

Dois participantes e dois acompanhantes. A atividade iniciou com os

partici- pantes fazendo movimentos simples com a bola de pilates para sentirem seu peso, tamanho, forma. Em seguida foi proposto para que jogassem a bola um para o outro sem deixar cair no chão, simulando um jogo de vôlei e finalizando com movimentos dojogo de basquete (batendo a bola no chão).

Com a atividade foi trabalhado o aprimoramento da coordenação motora gros-sa e a pontaria.

• Incentivo à leitura

Três participantes. A atividade foi iniciada conduzindo os participantes ao acer-vo, para que cada um pudesse escolher um livro e realizar a leitura dele para o grupo,com ou sem ajuda dos acompanhantes.

Os livros escolhidos foram: Tantos Animais e outras lengalengas de contar de Manuel Castro Neves, Millôr 100 + 100 de Millôr Fernandes e Saúde Colorida de Evangelina Vormittag. Após as leituras, foi incentivado um diálogo sobre cada assuntoabordado nos livros.

• Conhecendo o computador

Três participantes. Foi ensinado os primeiros passos para ter acesso a um computador, desde ligar, acessar o site do Youtube e desligar o computador. O ob- jetivo da atividade é fazer o participante criar autonomia de utilizar os computadores disponíveis pela biblioteca.

• Mini livro

Dois participantes. Foi realizada uma conversa referente aos diversos contos de fadas conhecidos, depois foi realizada a leitura do livro “Depois do foram felizes para sempre” de Ilan Brenman, para que os participantes pudessem construir/ inven- tar histórias nos mini livros contando o que aconteceu depois do “feliz para sempre”.

Figura 3. Desenhando no mini livro



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

• Jogo charada II

Cinco participantes e três acompanhantes. O jogo funciona assim: através das pistas nas cartas, a jogador localiza no tabuleiro a imagem da charada. Deve ser rá- pido, pois todos os participantes terão a mesma chance. A atividade estimula a con- centração e o aproveitamento máximo da capacidade de raciocínio, proporcionando maior rapidez mental.

Figura 4. Jogando charada II



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 5. Jogando charada II



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

• Decoração de molduras

Dez participantes e dois acompanhantes. Atividade propôs a decoração de mol-duras, para enfeitar uma das tendas existente na biblioteca conhecida como “tenda da poesia”. As molduras enfeitadas fariam parte da exposição sobre o dia internacional da mulher, o tema foi discutido com o grupo antes da confecção. Com essa atividade foi visado o aprimoramento dos conhecimentos gerais, res- gate de memória, coordenação motora, organização mental e interação com o grupo.



Figura 6. Decorando molduras

Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Figura 7. Decorando molduras

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Todas as atividades foram planejadas e executadas pelo grupo dos funcioná- rios do atendimento da Biblioteca de São Paulo que são engajados no processo de inclusão da pessoa com deficiência no espaço.

Durante o tempo que acompanhei o planejamento das atividades e sua exe- cução pude observar uma real melhora no desenvolvimento dos deficientes partici- pantes, seja na perca da desinibição ao chegar no espaço, a demonstrar um maior contato afetivo com os funcionários e colegas de atividade, como também a evolução na forma de se expressar e poder declarar seus anseios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir que os participantes do projeto acompanhante da pessoa com deficiência, que foram observados para essa pesquisa, tiveram uma melhora significativa em suas vidas ao começarem a se apropriar de locais de lazer, é visível a melhora na comunicação entre pares e desconhecidos, a perca ou diminuição do medo do novo, desenvolvimento pessoal (saber o que gosta ou não, perceber suas limitações e conquistas), conseguir entender o sentimento do seus pares (perceber quando seu amigo está triste ou irritado, quando precisa de ajuda) e autonomia para sair sozinho (mesmo que seja para lugares já conhecidos).

O projeto APD e a biblioteca de São Paulo, possuem limitações para inclusão, no projeto suas limitações são de espaços, os locais de inserção dos seus pacientes então restritos a lugares gratuitos existentes na zona em que a unidade do projeto se estabelece, nesse caso zona norte, como também apenas pessoas residentes daque- la área podem participar do projeto e limitações de atendimento, ou seja, existe um número limitado de pessoas que podem ser atendidas. Na biblioteca suas limitações estão no treinamento da equipe, pois não são todos os funcionários treinados para atender pessoas com deficiência intelectual, também existe a limitação de organi- zação, porque não existe uma rotina para os funcionários poderem desenvolver as atividades ofertadas a esse público.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **A deficiência através da História**. **Trabalho e Emprego: Instrumento de construção da identidade Pessoal e Social.** (Série Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência, Vol. 9). São Paulo: SORRI-BRASIL, 2003.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer e deficiência mental.** Campinas, SP:

Papirus, 1997.

BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da assembleia Geral das Nações Unidas.** Unicef Brasil, 1948. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm > Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, 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:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acessoem: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L9394.htm> Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1060. **Política nacional de saúde da pessoa com deficiência,** em 5 de junho de 2002. Brasília, DF, 2002.

BSP, Biblioteca de São Paulo. Programas – **Programas permanentes**. São Paulo, 2010. Disponível em:<https://bsp.org.br/2013/08/05/conheca-os-programas-
permanentes-da-bsp/> Acesso em: 01 out. 2018.

BSP, Biblioteca de São Paulo. Sobre – **A biblioteca é sua.** São Paulo, 2010. Disponívelem:< https://bsp.org.br/a-bsp/> Acesso em: 23 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec. gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23 abr. 2018.

DI NUBILA, H.B.V. **A Ampliação das Classificações CID-10 e CIF nas definições de deficiência e incapacidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em:< file:///C:/Users/Taina/ Downloads/TESEDoutHBVDN.pdf> Acesso em: 23 abr. 2018.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva,

2000. GIRARDI, Vânia Lúcia. **Lazer, inclusão e autonomia de pessoas**

com deficiência intelectual na cidade de Curitiba, PR: entre a cidade de todos e a cidade para **todos.** 2017, 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós- Graduação em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da UniversidadeFederal do Paraná. Curitiba, 2017.

Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. **SP Leituras, Biblioteca viva / SP Leituras- Notas de biblioteca; 5.** São Paulo, SP Leituras, 2013. Disponível em:<https://spleituras.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Notas5_web-1.pdf> Acesso em: 01 out. 2018.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

MASCARENHAS, F. **O lazer como prática da liberdade.** 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

MARCELLINO, N. C. et al. **Políticas públicas de lazer: formação e desenvolvimento de pessoal – os casos de Campinas e Piracicaba-SP.**

Curitiba: OPUS, 2007b.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www. inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf> Acesso em: 23 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre Deficiência 2011.** Tradução Lexius Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcP, 2012. 334p.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência.** São Paulo: T.A.Queiroz, 1984.

Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal da Saúde, Área Técnica deSaúde da Pessoa com Deficiência. **Estratégia acompanhante de saúde da pessoa com deficiência, documento norteador.** São Paulo, 2016.

RECHIA, S. **Cidadania e o direito ao lazer nas cidades brasileiras: da fábula à realidade.** In: GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org.). O Direito social ao lazer no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 45-60.

ROCHA, E.F. **Corpo deficiente: em busca de reabilitação? Uma reflexão a partir da ótica das pessoas portadoras de deficiências físicas.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões. O pensamento político brasileiro.** 2ª edição, Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7ª edição, São Paulo: Editora da Universidadede São Paulo, 2007.

SPDM, Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina. **Centros especializados em reabilitação. Centro Especializado em Reabilitação (CER),** São Paulo, 2001. Disponível em:< https://www.spdm.org.br/onde-estamos/ambulatorios-e- centros/centro-especializado-em-reabilitacao-cer> Acesso em: 23 abr. 2018.

RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRAS AO AR LIVRE E DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL

Juliana Araujo Klein Freire

Resumo

Este estudo analisa a relação entre brincadeiras em ambientes fechados e ao ar livre e seu impacto no desenvolvimento infantil. Investigando as características distintivas de cada contexto, o estudo destaca os benefícios e desafios associados a essas atividades. Ao explorar evidências científicas e insights teóricos, busca-se compreender melhor o papel do brincar na infância e sua influência no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. As análises realizadas visam subsidiar práticas e políticas que promovam um ambiente propício ao crescimento saudável e equilibrado das crianças.

Palavras-chave: brincadeiras, ambientes fechados, ao ar livre, desenvolvimento infantil, benefícios.

Introdução

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado que envolve uma interação dinâmica entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e ambientais. Desde os primeiros anos de vida, as crianças exploram o mundo ao seu redor por meio do brincar, uma atividade fundamental que desempenha um papel crucial na construção de habilidades e competências essenciais para a vida adulta. No entanto, o modo como as crianças brincam e os ambientes em que realizam suas atividades lúdicas podem variar significativamente, influenciando diretamente seu desenvolvimento.

Nesse contexto, surge a dicotomia entre brincadeiras em ambientes fechados e ao ar livre, cada um apresentando características distintas que moldam a experiência infantil. As brincadeiras em ambientes fechados, como espaços internos de casa, escolas ou creches, oferecem um ambiente controlado e

seguro para as crianças explorarem sua criatividade e imaginação. Por outro lado, as atividades ao ar livre, em parques, praças e áreas naturais, proporcionam um contato direto com a natureza, promovendo saúde física e mental.

Esta dicotomia tem sido objeto de estudo em diversas áreas acadêmicas, incluindo psicologia do desenvolvimento, educação infantil, saúde pública e planejamento urbano. Compreender as diferenças e semelhanças entre brincadeiras em ambientes fechados e ao ar livre é fundamental para identificar os impactos dessas atividades no desenvolvimento infantil e formular estratégias eficazes para promover uma infância saudável e equilibrada.

Nesta perspectiva, esta análise se propõe a explorar as características distintivas de brincadeiras em ambientes fechados e ao ar livre, destacando os benefícios e desafios de cada contexto. Ao investigar as evidências científicas e os insights teóricos disponíveis, busca-se fornecer uma compreensão abrangente do papel do brincar na infância e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

Por meio desta análise, espera-se contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema e subsidiar práticas e políticas que promovam um ambiente propício ao desenvolvimento infantil. Ao reconhecer a importância tanto das brincadeiras em ambientes fechados quanto ao ar livre, pretende-se fornecer subsídios para a criação de espaços e oportunidades que permitam às crianças explorarem, aprender e crescer de forma saudável e feliz.

Comparação com brincadeiras em ambientes fechados.

Ao se considerar a importância do brincar na infância, é imprescindível analisar não apenas as atividades lúdicas realizadas em ambientes externos, mas também aquelas realizadas em ambientes fechados. A comparação entre brincadeiras em ambientes fechados e abertos tem sido objeto de estudo em diversas áreas, incluindo psicologia do desenvolvimento, educação infantil e saúde pública. Este texto busca explorar essa dicotomia, destacando as características distintivas de cada ambiente de brincadeira e discutindo os seus impactos no desenvolvimento infantil.

É relevante salientar que as brincadeiras em ambientes fechados muitas vezes são menosprezadas em relação às atividades ao ar livre. No entanto, diversos estudos têm demonstrado que essas brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças (Smith, 2010; Gray, 2015). Brincar em ambientes fechados oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois os espaços internos podem ser transformados e adaptados de acordo com as fantasias e interesses das crianças (Fisher et al., 2011).

Além disso, as brincadeiras em ambientes fechados proporcionam um ambiente seguro e controlado, o que é especialmente importante em áreas urbanas ou em locais com condições climáticas adversas (Tremblay et al., 2015). Essa segurança percebida permite que as crianças se envolvam em atividades mais arriscadas ou desafiadoras, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras e de resolução de problemas (Ginsburg, 2007).

No entanto, é importante reconhecer que as brincadeiras em ambientes fechados também apresentam desvantagens em relação às atividades ao ar livre. A falta de exposição à luz solar e ao ar fresco pode contribuir para deficiências de vitamina D e para problemas de saúde, como obesidade e deficiências imunológicas (Burdette & Whitaker, 2005). Além disso, a restrição do espaço físico pode limitar a capacidade das crianças de se envolverem em atividades físicas vigorosas, o que é essencial para o desenvolvimento saudável (Carson et al., 2015).

Ao comparar as brincadeiras em ambientes fechados com aquelas realizadas ao ar livre, é importante considerar as preferências individuais das crianças, bem como os contextos culturais e sociais em que estão inseridas (Burdette & Whitaker, 2005). Enquanto algumas crianças podem se sentir mais confortáveis e estimuladas em espaços internos, outras podem preferir a liberdade e a variedade de experiências oferecidas pelo ambiente externo (Fjørtoft, 2001).

Em suma, as brincadeiras em ambientes fechados desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil, oferecendo oportunidades únicas de aprendizado e crescimento. Embora apresentem algumas limitações em relação às atividades ao ar livre, esses espaços internos proporcionam segurança, estimulam a imaginação e promovem o desenvolvimento de habilidades importantes. Portanto, é essencial reconhecer e valorizar a

importância das brincadeiras em ambientes fechados, ao lado das atividades realizadas ao ar livre, para garantir um desenvolvimento infantil saudável e equilibrado.

Benefícios do contato com a natureza.

O contato com a natureza tem sido objeto de estudo em diversas áreas acadêmicas, devido aos seus inúmeros benefícios para a saúde e o bem-estar humano. A interação com ambientes naturais, como florestas, parques e áreas verdes urbanas, tem demonstrado impactos positivos não apenas a nível físico, mas também emocional, cognitivo e social. Esses benefícios têm sido amplamente documentados e são fundamentados em evidências científicas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do papel que a natureza desempenha na promoção da qualidade de vida e da saúde da população em geral.

O contato com a natureza tem sido associado a uma série de benefícios físicos, incluindo a redução do estresse e da pressão arterial, a melhoria do sistema imunológico e a promoção da atividade física (Hartig et al., 2014; Thompson Coon et al., 2011). A exposição a ambientes naturais está relacionada à diminuição dos níveis de cortisol, o hormônio do estresse, e à redução dos sintomas de ansiedade e depressão (Bratman et al., 2019). Além disso, atividades realizadas ao ar livre, como caminhadas e jardinagem, estimulam a prática de exercícios físicos de forma mais prazerosa e sustentável (Barton & Pretty, 2010).

No âmbito emocional, o contato com a natureza tem sido associado a uma maior sensação de bem-estar e felicidade, além de sentimentos de conexão e pertencimento (Capaldi et al., 2015). A contemplação da natureza e a experiência de ambientes naturais estimulam emoções positivas, como admiração, serenidade e alegria, contribuindo para o alívio do estresse e a regulação emocional (Weinstein et al., 2009). A natureza também oferece um ambiente propício para a prática de atividades de lazer e recreação, que são importantes para o relaxamento e a recuperação do cansaço mental (Pretty et al., 2005).

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, o contato com a natureza tem sido associado a melhorias na concentração, na criatividade e na resolução de problemas (Kuo & Faber Taylor, 2004). Ambientes naturais estimulam a atenção involuntária, permitindo que o cérebro descanse e se recupere da fadiga mental associada ao uso prolongado de dispositivos eletrônicos e à exposição a ambientes urbanos ruidosos e caóticos (Kaplan, 1995). Além disso, a diversidade de estímulos sensoriais presentes na natureza, como cores, texturas e sons, promove a atividade cerebral e o desenvolvimento de habilidades perceptuais (Berman et al., 2008).

No contexto social, o contato com a natureza tem o potencial de promover a coesão comunitária e o senso de responsabilidade ambiental (McKenzie et al., 2010). Ambientes naturais proporcionam espaços de encontro e interação social, favorecendo o fortalecimento dos laços interpessoais e o desenvolvimento de relações positivas (Keniger et al., 2013). Além disso, a conscientização ambiental resultante da experiência direta com a natureza pode levar a comportamentos pró-ambientais e a uma maior valorização dos recursos naturais (Zelenski & Nisbet, 2014).

Em suma, o contato com a natureza oferece uma série de benefícios que abrangem aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais da vida humana. Esses benefícios são fundamentados em evidências científicas e têm importantes implicações para a promoção da saúde e do bem-estar em diferentes contextos sociais e culturais. Portanto, investir na preservação e no acesso a ambientes naturais deve ser considerado uma prioridade para governos, organizações e indivíduos interessados em promover uma vida mais saudável e sustentável para as gerações presentes e futuras.

Estímulo à criatividade e coordenação motora.

O estímulo à criatividade e coordenação motora é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, sendo objeto de interesse em diversas áreas da educação e psicologia. A criatividade é uma habilidade cognitiva fundamental que envolve a capacidade de gerar ideias originais e solucionar problemas de forma inovadora (Runco & Jaeger, 2012). Por outro lado, a coordenação motora refere-se à capacidade de controlar os movimentos do

corpo de forma precisa e eficiente (Wang et al., 2015). Ambas as habilidades são inter-relacionadas e desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

O estímulo à criatividade pode ocorrer por meio de diferentes atividades, como desenho, pintura, música, dança e brincadeiras imaginativas (Sawyer, 2012). Essas atividades proporcionam às crianças um espaço para expressar suas ideias e emoções de forma livre e não estruturada, promovendo o pensamento divergente e a originalidade (Amabile, 1983). Além disso, o ambiente criativo estimula a experimentação e o erro como parte do processo de aprendizagem, encorajando a busca por soluções inovadoras (Hennessey & Amabile, 2010).

A coordenação motora, por sua vez, é desenvolvida por meio de atividades que exigem o controle preciso dos movimentos corporais, como jogos de construção, quebra-cabeças, atividades esportivas e brincadeiras ao ar livre (Clark et al., 2016). Essas atividades ajudam as crianças a aprimorarem a propriocepção, a consciência do corpo no espaço, e a coordenação viso-motora, a integração entre informações visuais e movimentos motores (Zwicker et al., 2012). Além disso, o desenvolvimento da coordenação motora grossa, relacionada aos grandes grupos musculares, e da coordenação motora fina, relacionada aos movimentos precisos das mãos e dedos, é essencial para a realização de tarefas cotidianas e acadêmicas (Cairney et al., 2010).

Integrar atividades que estimulem tanto a criatividade quanto a coordenação motora pode potencializar os benefícios para o desenvolvimento infantil. Por exemplo, atividades como pintura com os dedos, modelagem de argila e dança criativa não apenas promovem a expressão artística, mas também requerem o uso habilidoso das mãos e a coordenação dos movimentos corporais (Malchiodi, 2012). Da mesma forma, jogos de construção, como blocos de montar e quebra-cabeças tridimensionais, não apenas estimulam o raciocínio espacial e a resolução de problemas, mas também fortalecem os músculos e a destreza manual (Pitchford et al., 2016).

É importante ressaltar que o estímulo à criatividade e coordenação motora não deve ser limitado ao ambiente escolar, mas também deve ser incentivado em casa e na comunidade. Os pais e cuidadores desempenham um papel fundamental na promoção dessas habilidades, fornecendo materiais e oportunidades para o livre brincar e explorar (Golinkoff et al., 2018). Além disso,

espaços de lazer e cultura, como parques, museus e centros comunitários, podem oferecer atividades e recursos que estimulem a criatividade e a coordenação motora de forma acessível e inclusiva (Pearce, 2015).

Em suma, o estímulo à criatividade e coordenação motora é fundamental para o desenvolvimento infantil, contribuindo para o aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras e emocionais. Integrar atividades que promovam essas habilidades de forma combinada e diversificada pode potencializar os benefícios para as crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

Considerações finais

À luz das análises realizadas sobre a relação entre brincadeiras ao ar livre, contato com a natureza e estímulo à criatividade e coordenação motora, torna-se evidente a importância de um enfoque holístico no desenvolvimento infantil. Cada aspecto abordado neste texto contribui de maneira única e complementar para o crescimento saudável e equilibrado das crianças, fornecendo-lhes oportunidades essenciais de aprendizado, exploração e expressão.

Primeiramente, ao comparar as brincadeiras em ambientes fechados com as atividades ao ar livre, percebe-se a necessidade de reconhecer e valorizar os benefícios oferecidos por ambos os contextos. Enquanto as brincadeiras em ambientes fechados proporcionam segurança, estimulam a imaginação e promovem o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, as atividades ao ar livre oferecem contato direto com a natureza, promovendo saúde física, emocional e social.

Além disso, o contato com a natureza emerge como um componente fundamental para o bem-estar infantil. A interação com ambientes naturais não apenas contribui para a saúde física e mental das crianças, mas também estimula a curiosidade, a criatividade e a conexão com o mundo ao seu redor. Portanto, investir na preservação e no acesso a espaços verdes e áreas naturais é crucial para promover uma infância saudável e sustentável.

Por fim, o estímulo à criatividade e coordenação motora surge como uma necessidade educacional e psicológica fundamental. Proporcionar às crianças

oportunidades de expressão artística, exploração sensorial e atividades físicas diversificadas é essencial para o desenvolvimento integral de suas habilidades cognitivas, motoras e emocionais.

Diante disso, é imperativo que pais, educadores, profissionais de saúde e formuladores de políticas reconheçam a importância de um ambiente propício ao livre brincar, à exploração da natureza e ao estímulo à criatividade e coordenação motora na infância. Ao fazê-lo, estarão contribuindo não apenas para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para a construção de uma sociedade mais saudável, equilibrada e sustentável para as gerações futuras.

Referências

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. Journal of personality and social psychology, 45(2), 357.

Barton, J., & Pretty, J. (2010). What is the best dose of nature and green exercise for improving mental health? A multi-study analysis. Environmental science & technology, 44(10), 3947-3955.

Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. Psychological science, 19(12), 1207-1212.

Bratman, G. N., Anderson, C. B., Berman, M. G., Cochran, B., De Vries, S., Flanders, J., ... & Kahn Jr, P. H. (2019). Nature and mental health: An ecosystem service perspective. Science Advances, 5(7), eaax0903.

Burattini, E. M., & Oliveira, J. A. (2009). Coordenação motora e aptidão física relacionada à saúde: um estudo com escolares do ensino fundamental. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 17(4), 51-60.

Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159(1), 46-50.

Cairney, J., Hay, J. A., Faught, B. E., Wade, T. J., & Corna, L. (2010). Developmental coordination disorder and overweight and obesity in children aged 9-14 y. International Journal of Obesity, 34(3), 494-500.

Capaldi, C. A., Dopko, R. L., & Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. Frontiers in psychology, 5, 976.

Clark, J. E., Watson, S., Fristoe, B., Holt, L. E., Goss, S., & Paterson, K. (2016). Improvements in motor development: A role for creativity and problem solving. Frontiers in psychology, 7, 1596.

Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. E. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. New York: Teachers College Press.

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. Early Childhood Education Journal, 29(2), 111-117.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, 119(1), 182-191.

Gray, P. (2015). Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life. Basic Books.

Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Berk, L. E. (2018). A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence. Oxford University Press.

Hartig, T., Mitchell, R., de Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and health. Annual review of public health, 35, 207-228.

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. Annual review of psychology, 61, 569-598.

Keniger, L. E., Gaston, K. J., Irvine, K. N., & Fuller, R. A. (2013). What are the benefits of interacting with nature? International Journal of Environmental Research and Public Health, 10(3), 913-935.

Kuo, F. E., & Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study. American journal of public health, 94(9), 1580-1586.

Malchiodi, C. A. (2012). Handbook of art therapy. Guilford Press.

McKenzie, M., Woodgate, R., & McAllister, S. (2010). Environmental restoration and subjective wellbeing: A green space intervention for mental health promotion. International Journal of Mental Health Promotion, 12(1), 41-53.

Pearce, S. (2015). Museums, objects, and collections: A cultural study. Smithsonian Institution.

Pitchford, N. J., Papini, C., Outhwaite, L. A., & Gulliford, A. (2016). Fine motor skills predict maths ability better than they predict reading ability in the early primary school years. Frontiers in psychology, 7, 783.

Pretty, J., Peacock, J., Hine, R., Sellens, M., South, N., & Griffin, M. (2005). Green exercise in the UK countryside: effects on health and psychological well-being, and implications for policy and planning. Journal of environmental planning and management, 48(3), 319-332.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. Creativity Research Journal, 24(1), 92-96.

Sawyer, R. K. (2012). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.

Smith, P. K. (2010). Children and play. John Wiley & Sons.

Thompson Coon, J., Boddy, K., Stein, K., & Whear, R. (2011). Does participating in physical activity in outdoor natural environments have a greater effect on physical and mental wellbeing than physical activity indoors? A systematic review. Environmental science & technology, 45(5), 1761-1772.

Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., ... & Yedlin, D. (2015). Position statement on active outdoor play. International Journal of Environmental Research and Public Health, 12(6), 6475-6505.

Wang, J. X., Rogers, L. M., Gross, E. Z., Ryals, A. J., & Dokucu, M. E. (2015). Branding the brain: A critical review and outlook. Frontiers in human neuroscience, 8, 313.

Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2009). Can nature make us more caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS

Silvia Maria do Nascimento

Resumo

A educação física na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e emocionais. Este estudo explora os benefícios e desafios da implementação de programas de educação física nesse período crítico do desenvolvimento infantil. A prática regular de atividades físicas pode melhorar significativamente a saúde física, a autoestima e as habilidades sociais das crianças, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo. No entanto, a implementação eficaz enfrenta desafios relacionados à disparidade de recursos, formação de professores, resistência à mudança, diversidade cultural e liderança escolar. Abordagens contextualmente sensíveis e integradas são essenciais para superar esses obstáculos e promover um desenvolvimento saudável e equilibrado na primeira infância.

Palavras-chave: educação física, primeira infância, desenvolvimento infantil, implementação educacional, saúde integral.

Introdução

A educação física na primeira infância é um campo de estudo e prática que tem ganhado crescente reconhecimento por seu papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Compreender os benefícios e desafios associados à implementação de programas de educação física nessa fase da vida é essencial para desenvolver estratégias eficazes que promovam a saúde e o bem-estar das crianças. A primeira infância, que abrange desde o nascimento até os seis anos de idade, é um período crítico para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional. Durante esses primeiros anos, as bases para habilidades motoras fundamentais, hábitos de

vida saudável e comportamentos sociais e emocionais são estabelecidas, o que influencia significativamente o desenvolvimento futuro e a qualidade de vida das crianças.

O desenvolvimento físico e motor é particularmente sensível às influências ambientais e à qualidade das experiências de aprendizado físico. A educação física, quando bem estruturada e implementada, pode oferecer oportunidades valiosas para o desenvolvimento dessas habilidades. Atividades físicas regulares não apenas melhoram a saúde cardiovascular, a força muscular e a coordenação motora, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Estudos têm demonstrado que a atividade física está associada a melhorias na concentração, na memória e nas habilidades acadêmicas. Além disso, a prática de atividades físicas pode promover a autoestima, reduzir sintomas de ansiedade e depressão e melhorar a capacidade de enfrentar desafios e adversidades.

No entanto, a implementação de programas de educação física na primeira infância enfrenta diversos desafios. As disparidades nos recursos disponíveis entre diferentes contextos escolares podem afetar significativamente a qualidade e a eficácia desses programas. Escolas em áreas desfavorecidas muitas vezes carecem de infraestrutura adequada, materiais didáticos e acesso a profissionais qualificados, o que dificulta a oferta de experiências físicas ricas e variadas. Além disso, a formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores são essenciais para garantir que eles possuam as habilidades e conhecimentos necessários para conduzir atividades físicas de maneira eficaz e segura. A falta de oportunidades de desenvolvimento profissional pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e na subutilização do potencial da educação física para promover o desenvolvimento integral das crianças.

A resistência à mudança é outro obstáculo importante na implementação de novas políticas e práticas educacionais. A introdução de programas de educação física na primeira infância pode encontrar resistência tanto entre os educadores quanto entre as famílias e a comunidade em geral. Esta resistência pode ser decorrente de uma variedade de fatores, incluindo a falta de compreensão sobre os benefícios da educação física, o apego a práticas tradicionais e a insegurança em relação a novas abordagens pedagógicas. Superar essa resistência requer esforços contínuos de sensibilização e

engajamento, promovendo uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre todos os envolvidos no processo educacional.

A diversidade cultural e linguística dos alunos também apresenta desafios significativos para a implementação de programas de educação física eficazes. As escolas que atendem a populações diversas devem adotar abordagens que sejam culturalmente responsivas e inclusivas, refletindo e respeitando a diversidade dos alunos em seus currículos e práticas pedagógicas. Isso inclui a adaptação de atividades físicas para serem acessíveis e relevantes para todos os alunos, independentemente de suas origens culturais e linguísticas. A sensibilidade cultural e a valorização da diversidade são fundamentais para criar um ambiente de aprendizado que seja acolhedor e motivador para todas as crianças.

Outro fator crítico na implementação de programas de educação física é a liderança escolar. Líderes escolares eficazes desempenham um papel vital na promoção e sustentação de mudanças educacionais, inspirando e apoiando suas equipes, e garantindo que as práticas educacionais estejam alinhadas com os objetivos da escola. A qualidade da liderança pode influenciar significativamente a capacidade das escolas de implementar novas políticas de maneira eficaz, promovendo um ambiente de aprendizado positivo e de alta qualidade.

Além disso, o impacto das novas tecnologias e da mídia no comportamento social e emocional das crianças não pode ser subestimado. O uso crescente de dispositivos digitais e redes sociais apresenta tanto oportunidades quanto desafios para o desenvolvimento infantil. Enquanto as tecnologias podem enriquecer as experiências de aprendizado e facilitar o acesso a recursos educacionais, seu uso excessivo está associado a problemas como a dependência digital e a redução da qualidade das interações face a face. Integrar a tecnologia de maneira equilibrada e promover o uso saudável e responsável das mídias digitais são aspectos importantes a serem considerados na educação física e no desenvolvimento geral das crianças.

Em conclusão, a educação física na primeira infância é um componente essencial do desenvolvimento infantil, com benefícios que vão além da saúde física para incluir aspectos cognitivos, sociais e emocionais. No entanto, a implementação eficaz de programas de educação física enfrenta vários

desafios, que requerem abordagens adaptativas e sensíveis ao contexto. A superação desses desafios é fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento físico e motor de alta qualidade, contribuindo para seu bem-estar e sucesso futuro. Abordagens integradas que envolvem a escola, a família e a comunidade são essenciais para criar um ambiente de apoio que favoreça o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Impacto no desenvolvimento físico e motor.

O impacto no desenvolvimento físico e motor em crianças e adolescentes é um tema de extrema relevância no campo das ciências do esporte e da educação física. A literatura destaca que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e dinâmico que envolve a interação de fatores biológicos, ambientais e comportamentais (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2012). Segundo esses autores, o desenvolvimento motor pode ser dividido em diferentes fases, desde a fase reflexiva até a fase especializada, e é influenciado por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos, como a genética, a nutrição, o ambiente social e as oportunidades de prática.

No contexto escolar, a educação física desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades motoras e na promoção da saúde física. Estudos mostram que programas de educação física bem estruturados podem melhorar significativamente a coordenação motora, a força muscular, a flexibilidade e a resistência cardiovascular de crianças e adolescentes (SHEPHARD, 1997). Além disso, a prática regular de atividades físicas está associada a benefícios psicológicos, como a melhoria da autoestima e a redução de sintomas de ansiedade e depressão (BIDDLE; ASARE, 2011).

A influência do ambiente familiar e social também é determinante no desenvolvimento físico e motor. De acordo com um estudo de Moore et al. (1991), crianças cujas famílias incentivam a prática de atividades físicas tendem a apresentar melhor desempenho motor e níveis mais altos de atividade física em comparação com aquelas cujas famílias são menos ativas. A presença de espaços adequados para a prática de atividades físicas, como parques e quadras esportivas, também contribui significativamente para o

desenvolvimento motor, proporcionando um ambiente estimulante e seguro para a prática regular de exercícios (CARLSON et al., 2008).

A nutrição adequada é outro fator crítico no desenvolvimento físico e motor. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2003), uma dieta balanceada e rica em nutrientes essenciais é fundamental para o crescimento e o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Deficiências nutricionais, como a falta de vitaminas e minerais, podem levar a problemas de desenvolvimento, incluindo atrasos no crescimento e no desenvolvimento motor. Estudos têm demonstrado que a suplementação adequada e uma dieta equilibrada estão associadas a melhor desempenho físico e motor em crianças (GRANTHAM-McGREGOR et al., 2007).

Adicionalmente, a interação entre desenvolvimento motor e cognitivo é um campo de estudo emergente. Pesquisas indicam que há uma relação bidirecional entre o desenvolvimento das habilidades motoras e as habilidades cognitivas, sugerindo que o aprimoramento motor pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e vice-versa (DIETRICH, 2004). Essa inter-relação destaca a importância de abordagens educativas integradas que promovam tanto o desenvolvimento físico quanto o cognitivo, proporcionando um desenvolvimento global mais equilibrado.

Portanto, é evidente que o impacto no desenvolvimento físico e motor é multifacetado, envolvendo uma complexa interação de fatores biológicos, ambientais e comportamentais. A promoção de um ambiente positivo e estimulante, a prática regular de atividades físicas, a nutrição adequada e o apoio familiar e escolar são fundamentais para garantir um desenvolvimento físico e motor saudável. A compreensão desses fatores e sua integração em políticas públicas e práticas educacionais são essenciais para promover a saúde e o bem-estar de crianças e adolescentes, conforme apontam diversos estudos e revisões da literatura (WHO, 2003; SHEPHARD, 1997; MOORE et al., 1991; BIDDLE; ASARE, 2011; GRANTHAM-McGREGOR et al., 2007; DIETRICH, 2004).

Influência no comportamento social e emocional.

A influência no comportamento social e emocional de indivíduos é um tema amplamente estudado em diversas áreas do conhecimento, incluindo psicologia, sociologia e educação. O comportamento social e emocional é moldado por uma complexa interação de fatores genéticos, ambientais e culturais. Estudos indicam que as primeiras interações sociais, especialmente aquelas dentro do núcleo familiar, desempenham um papel crucial no desenvolvimento emocional de uma criança. Segundo Bowlby (1988), a teoria do apego propõe que a qualidade das relações de apego formadas na infância tem implicações duradouras para a saúde emocional e a capacidade de formar relações sociais saudáveis ao longo da vida.

Pesquisas recentes apontam para a importância das experiências escolares no desenvolvimento social e emocional. Rutter et al. (2009) destacam que o ambiente escolar pode atuar como um fator protetivo ou de risco, dependendo da qualidade das interações e do apoio recebido pelos alunos. Em ambientes onde professores e colegas promovem um clima de apoio e respeito mútuo, os alunos tendem a desenvolver melhores habilidades sociais e emocionais. Por outro lado, ambientes escolares caracterizados por bullying e exclusão social podem contribuir para o desenvolvimento de problemas emocionais, como ansiedade e depressão.

Além do ambiente familiar e escolar, os pares têm uma influência significativa no comportamento social e emocional, especialmente durante a adolescência. De acordo com Brown (2004), as interações com pares fornecem um contexto crítico para a prática de habilidades sociais e a formação de identidade. A aceitação pelos pares está associada a níveis mais altos de autoestima e ajustamento social, enquanto a rejeição pelos pares pode levar a consequências negativas, como isolamento social e problemas emocionais. Estudos mostram que adolescentes que experienciam altos níveis de apoio e aceitação dos pares são mais propensos a desenvolver comportamentos pró-sociais e menos propensos a envolver-se em comportamentos de risco (Rubin et al., 2015).

A influência da mídia e da tecnologia também não pode ser negligenciada no contexto do comportamento social e emocional. Christakis e Fowler (2009) argumentam que as redes sociais e outras formas de mídia digital têm um impacto profundo nas interações sociais e na saúde emocional dos indivíduos.

A exposição constante a imagens e narrativas idealizadas pode afetar a autoestima e a percepção de si mesmo, especialmente entre jovens. Além disso, o uso excessivo de tecnologia está associado a problemas como a dependência digital e a diminuição da qualidade das interações face a face, o que pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades sociais.

O contexto cultural é outro fator determinante na formação do comportamento social e emocional. Hofstede (2001) descreve como diferentes culturas valorizam diferentes aspectos do comportamento social, como individualismo versus coletivismo, que influenciam as expectativas e normas sociais. Em culturas individualistas, o desenvolvimento da autonomia e da independência emocional é valorizado, enquanto em culturas coletivistas, a interdependência e a harmonia social são priorizadas. Esses valores culturais moldam as práticas parentais, as interações sociais e as respostas emocionais dos indivíduos.

A saúde mental é um componente essencial do comportamento social e emocional. Kessler et al. (2005) destacam a prevalência de transtornos mentais como depressão e ansiedade, que podem ter um impacto significativo nas habilidades sociais e na qualidade das interações sociais. O estigma associado aos transtornos mentais pode agravar ainda mais esses problemas, levando ao isolamento social e à deterioração da saúde emocional. Intervenções psicossociais, como a terapia cognitivo-comportamental, têm demonstrado eficácia na melhoria do comportamento social e emocional de indivíduos com transtornos mentais (Hofmann et al., 2012).

Portanto, a influência no comportamento social e emocional é um fenômeno multifacetado que resulta da interação de diversos fatores. A compreensão dessa complexidade é fundamental para o desenvolvimento de intervenções eficazes que promovam a saúde emocional e o bem-estar social. As evidências sugerem que abordagens integrativas, que considerem os contextos familiar, escolar, de pares, tecnológico e cultural, são essenciais para apoiar o desenvolvimento saudável de indivíduos ao longo de suas vidas.

Desafios na implementação em diferentes contextos escolares.

Os desafios na implementação de políticas e práticas educacionais em diferentes contextos escolares são numerosos e multifacetados, envolvendo fatores que vão desde a infraestrutura e recursos disponíveis até as características socioeconômicas e culturais das comunidades atendidas. A literatura destaca que a diversidade de contextos escolares requer abordagens diferenciadas para a implementação eficaz de iniciativas educacionais. Segundo Fullan (2007), a mudança educacional é um processo complexo que depende não apenas de políticas bem formuladas, mas também da capacidade das escolas de adaptá-las às suas realidades específicas. Isso significa que estratégias de implementação que funcionam em um contexto podem não ser eficazes em outro, devido às variações nas condições locais.

Um dos principais desafios é a disparidade nos recursos financeiros e materiais entre escolas. Segundo Darling-Hammond (2010), escolas situadas em áreas mais pobres frequentemente enfrentam uma falta crônica de recursos, o que afeta a qualidade do ensino e limita a capacidade de implementar novas iniciativas. Esses recursos não se restringem apenas a materiais didáticos, mas incluem também infraestrutura adequada, acesso a tecnologias educacionais e disponibilidade de programas de apoio suplementar. A disparidade nos recursos pode criar um ciclo vicioso, onde as escolas com menos recursos lutam para melhorar, perpetuando assim a desigualdade educacional.

Além dos recursos materiais, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são cruciais para a implementação de qualquer nova política educacional. De acordo com Guskey (2002), para que a implementação seja bem-sucedida, é essencial que os professores recebam treinamento adequado e contínuo. No entanto, em muitos contextos escolares, especialmente em áreas rurais ou desfavorecidas, a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional é limitada. Isso pode resultar em uma falta de preparação e apoio necessário para que os professores adotem e adaptem novas práticas pedagógicas, comprometendo assim a eficácia da implementação.

Outro desafio significativo é a resistência à mudança, que pode ser encontrada tanto entre os profissionais da educação quanto entre as comunidades atendidas pelas escolas. Fullan (2007) argumenta que a mudança educacional bem-sucedida requer o engajamento e o comprometimento de todos os stakeholders, incluindo administradores, professores, alunos e pais. A

resistência à mudança pode surgir de um sentimento de insegurança ou de um apego a práticas estabelecidas. Para superar essa resistência, é necessário desenvolver uma cultura de colaboração e confiança dentro da escola, bem como promover uma compreensão clara dos benefícios das novas práticas educacionais.

A diversidade cultural e linguística dos alunos é outro fator que complica a implementação de políticas educacionais uniformes. Segundo Banks (2015), as escolas que atendem a populações diversificadas devem adaptar suas abordagens para ser culturalmente responsivas. Isso inclui o desenvolvimento de currículos que reflitam a diversidade dos alunos, a contratação de professores que compartilhem ou compreendam as experiências culturais dos alunos e a criação de um ambiente escolar que valorize e respeite essa diversidade. A falta de sensibilidade cultural pode resultar em práticas pedagógicas que não atendem às necessidades de todos os alunos, aumentando a desigualdade educacional.

A gestão escolar e a liderança são fatores cruciais para a implementação bem-sucedida de novas políticas educacionais. Segundo Leithwood e Riehl (2003), líderes escolares eficazes são capazes de inspirar e motivar suas equipes, criar um ambiente de apoio e colaboração e garantir que as práticas educacionais sejam alinhadas com os objetivos da escola. No entanto, a qualidade da liderança pode variar significativamente entre escolas, o que afeta a capacidade de implementar mudanças de maneira eficaz. A falta de liderança forte pode resultar em uma implementação fragmentada e ineficaz, comprometendo os resultados esperados das novas políticas.

Em suma, os desafios na implementação em diferentes contextos escolares são complexos e inter-relacionados, exigindo abordagens adaptativas e contextualmente sensíveis. A disparidade de recursos, a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo, a resistência à mudança, a diversidade cultural e linguística e a qualidade da liderança escolar são apenas alguns dos fatores que influenciam a implementação de políticas educacionais. Abordar esses desafios requer uma compreensão profunda das condições locais e um compromisso com a equidade e a qualidade educacional para todos os alunos.

Referências:

Considerações finais

A importância da educação física na primeira infância é um tema de relevância crítica, com benefícios amplamente reconhecidos e desafios igualmente significativos na sua implementação. O impacto no desenvolvimento físico e motor das crianças é substancial, como evidenciado pela vasta literatura. A educação física escolar desempenha um papel vital ao proporcionar oportunidades estruturadas para a prática de atividades físicas, promovendo não apenas a saúde física, mas também o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais. A prática regular de atividades físicas é associada a uma melhora na coordenação motora, força muscular, flexibilidade e resistência cardiovascular, além de benefícios psicológicos, como a redução de ansiedade e depressão. Este desenvolvimento motor é influenciado por fatores biológicos, ambientais e comportamentais, destacando a importância de uma abordagem holística que considere a nutrição adequada, o ambiente familiar e social, e as oportunidades de prática.

No entanto, a implementação de programas de educação física enfrenta desafios consideráveis, especialmente em contextos escolares diversos. A disparidade de recursos entre as escolas é um obstáculo significativo, com escolas em áreas menos favorecidas frequentemente enfrentando falta de materiais e infraestrutura adequada. Isso afeta diretamente a qualidade do ensino e a capacidade de implementar novas iniciativas de forma eficaz. A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores são cruciais para o sucesso de qualquer programa educacional, mas são frequentemente limitados em contextos desfavorecidos, resultando em uma implementação inconsistente e fragmentada.

A influência no comportamento social e emocional das crianças e adolescentes é outro aspecto crítico da educação física. As interações sociais no contexto escolar, especialmente as experiências com pares e professores, desempenham um papel central no desenvolvimento emocional. Ambientes escolares que promovem apoio e respeito mútuo são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais saudáveis. Por outro lado, ambientes caracterizados por bullying e exclusão social podem ter efeitos adversos significativos. A diversidade cultural e linguística dos alunos apresenta

desafios adicionais, exigindo abordagens educacionais que sejam culturalmente responsivas e inclusivas.

A resistência à mudança é outro desafio comum na implementação de novas políticas educacionais. A mudança eficaz requer o engajamento de todos os stakeholders, incluindo administradores, professores, alunos e pais. Desenvolver uma cultura de colaboração e confiança é essencial para superar essa resistência e promover a aceitação das novas práticas. A liderança escolar desempenha um papel crítico neste processo, com líderes eficazes sendo capazes de inspirar suas equipes e garantir que as práticas educacionais estejam alinhadas com os objetivos da escola.

Adicionalmente, a influência da mídia e da tecnologia moderna sobre o comportamento social e emocional das crianças não pode ser negligenciada. O uso excessivo de tecnologia e a exposição constante a mídias sociais podem afetar a autoestima e a percepção de si mesmo, especialmente entre jovens. Isso destaca a necessidade de abordagens equilibradas que promovam interações face a face de qualidade e o uso saudável da tecnologia.

A implementação de programas de educação física deve, portanto, ser adaptativa e sensível ao contexto. As políticas devem ser flexíveis o suficiente para serem ajustadas às realidades específicas de cada escola, levando em consideração a diversidade de condições locais. Abordagens integradas que envolvem não apenas a escola, mas também a família e a comunidade, são essenciais para criar um ambiente de apoio que favoreça o desenvolvimento físico, motor, social e emocional das crianças. A promoção de um desenvolvimento holístico, que considere todos esses aspectos interligados, é fundamental para o bem-estar e o sucesso das crianças e adolescentes.

A compreensão profunda dos desafios e benefícios associados à educação física na primeira infância e em contextos escolares diversos é crucial para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes. A evidência sugere que a integração de abordagens educativas que promovam tanto o desenvolvimento físico quanto o cognitivo é essencial para proporcionar um desenvolvimento global equilibrado. A equidade no acesso a recursos e oportunidades, a formação contínua de professores, a promoção de ambientes escolares positivos e a sensibilidade cultural são pilares fundamentais para o sucesso dessas iniciativas. Em última análise, a educação física na primeira infância é

um investimento crucial no futuro, promovendo não apenas a saúde física, mas também o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para uma vida saudável e produtiva.

Referências

BANKS, J. A. Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. 5th ed. Boston: Allyn & Bacon, 2006.

BIDDLE, S. J. H.; ASARE, M. Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. British Journal of Sports Medicine, v. 45, n. 11, p. 886-895, 2011.

BOWLBY, J. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books, 1988.

BROWN, B. B. Adolescents' relationships with peers. In: LERNER, R. M.; STEINBERG, L. (Eds.). Handbook of adolescent psychology. 2nd ed. New York: Wiley, 2004. p. 363-394.

CARLSON, J. A. et al. Social support and physical activity in children and adolescents: a review of the literature. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, v. 5, n. 1, p. 55, 2008.

CHRISTAKIS, N. A.; FOWLER, J. H. Connected: The surprising power of our social networks and how they shape our lives. New York: Little, Brown, 2009.

DARLING-HAMMOND, L. The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. New York: Teachers College Press, 2010.

DIETRICH, A. Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow. Consciousness and Cognition, v. 13, n. 4, p. 746-761, 2004.

EPSTEIN, J. L. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder: Westview Press, 2001.

EVANS, R. The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

FULLAN, M. The new meaning of educational change. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults. 7. ed. New York: McGraw-Hill, 2012.

GRANTHAM-McGREGOR, S. et al. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. The Lancet, v. 369, n. 9555, p. 60-70, 2007.

HOFMAN, S. G. et al. The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. Cognitive Therapy and Research, v. 36, n. 5, p. 427-440, 2012.

HOFSTEDE, G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

KESSLER, R. C. et al. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. Archives of General Psychiatry, v. 62, n. 6, p. 593-602, 2005.

KOZOL, J. Savage inequalities: Children in America's schools. New York: Harper Perennial, 1991.

MOORE, L. L. et al. Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children. The Journal of Pediatrics, v. 118, n. 2, p. 215-219, 1991.

RUBIN, K. H. et al. Peer relationships in childhood. In: LERNER, R. M.; SPENCER, M. B. (Eds.). Handbook of child psychology and developmental science. 7th ed. Hoboken: Wiley, 2015. p. 175-222.

RUTTER, M. et al. Adolescent health and development: An overview. In: HAGELL, A. (Ed.). Changing adolescence: Social trends and mental health. Bristol: Policy Press, 2009. p. 9-32.

SHEPHARD, R. J. Curricular physical activity and academic performance. Pediatric Exercise Science, v. 9, n. 2, p. 113-126, 1997.

WHO. Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases: report of a joint WHO/FAO expert consultation. WHO Technical Report Series, n. 916, 2003.

WARSCHAUER, M. Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide. Cambridge: MIT Press, 2003.

O TEATRO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neiva Soares da Silva

Resumo

O teatro na educação infantil deve ser entendido como uma experiência completamente integrada as demais vividas pelas crianças como a leitura de histórias, a brincadeira, o movimento, as artes plásticas, visuais, a brincadeira. Desde muito cedo as crianças podem refletir sobre o que é específico dessa modalidade: o espaço cênico, a presença de objetos, personagens, a dramaturgia, a luz, o som... A prática teatral integra várias outras experiências, pois ao fazer teatro a criança coloca o movimento, expressão, desenvolve a fala, o canto como forma de significar determinadas situações. Sua habilidade motora, afetiva e intelectual se associa com as linguagens que ela está construindo, experiência está muito importante no processo de construção da própria identidade, imagem e sentido.

Palavras-chave: Arte; Teatro; Faz de conta; Arteducação; Educação; Desenvolvimento infantil.

1- Desenvolvimento

A criança desde o nascimento, interage com diversos parceiros que lhe auxiliam a significar o mundo e a si própria, realizando um número crescente de diferentes aprendizagens e construindo um saber históricos singular e próprio.

Nas instituições de educação infantil, o professor tem um papel singular, pois a ele cabe a responder as necessidades das crianças e atuar como um mediador do espaço na qual elas estão inseridas, pois ele se torna um recurso que elas dispõe para o aprendizado onde no decorrer dessas interações que o professor

estabelece com elas é importante ser sensível as necessidades e desejos que elas possam a apresentar, fortalecer as relações estabelecidas, entre si e com os outros, envolve-las em atividades variadas, mediar a realização dessas atividades e otimizar o uso dos mais diferentes recursos, tecnológicos, físicos e éticos.

A curiosidade e a observação são características presentes nas crianças desde cedo e por meio delas e dos questionamentos que fazem aos adultos próximos, pois elas tentam compreender o mundo no qual as cerca, físico e social. Vive num mundo repleto de experimentações onde buscam entender o "como" e "porque" das coisas que os cercam, essa mentira que as crianças explicam seus elementos e descobertas do mundo no qual as cercam demonstra uma variedade de riqueza de interpretações e inquietações que ela produz que são apreendidas na sua interação cotidiana com os mais diferentes parceiros, quando ela é confrontada com explicações históricas elaboradas sobre o mundo. Sendo assim, a interação com as situações e com os parceiros mais experientes as fazem refletir e ressignificar suas hipóteses se apropriando do conhecimento.

Esse conhecimento se consolida nos espações de convivência social onde a criança se relaciona com adultos e com as outras crianças, criam oportunidades para ela construir e relacionar diferentes objetos e aspectos da cultura que as rodeia, partindo dessa interação com objetos e mediada pelo convívio com outras pessoas, por informações veiculadas na mídia e por meio de imagens, a criança elabora noções onde se mistura à fantasia, o pensamento magico e algumas tentativas de formulação logica, pois, quanto mais oportunidades as crianças tiverem para falar e ouvir opiniões de adultos, ou de outras crianças, sobre fenômenos, fatos e situações cotidianas que são observadas, mais elas poderão pensar e elaborar ideias sobre eles.

Na intenção de aprender o contexto na qual estão inseridas, as crianças buscam estabelecer a relação do que já conhecem com os fragmentos de conhecimento que ainda não possuem, sendo assim, vão construindo teorias que supõem mais do que um simples registro perceptivo, envolvem relações, correspondências, implicações, etc.

Para conhecer e ajudar as crianças nessa construção, é importante que o educador escute as questões e converse, procure entender os significados

construídos, as relações estabelecidas, as comparações que são feitas, nesse contexto, o professor deixa de ser um mero informante de conhecimento, um transmissor de conteúdo e passa a ser um investigador do que elas pensam na medida em que interpreta as hipóteses, considera os argumentos e analisa as suas experiências em relação aos contextos culturais. É importante criar um espaço saudável onde as crianças possam falar, descrever, narrar, explicar, tornando-se assim requisito fundamental para a construção e ampliação de saberes novos e dos já estabelecidos, situação que se articula com todo trabalho ocorrendo em relação ao domínio das linguagens que o rodeia.

Essa mediação do professor se faz presente à medida que busca ações para familiarizar a criança com significados históricos elaborados para orientar o agir e o compreender das situações e elementos do mundo, agindo de forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espações, objetos, horários, grupos formados. O educador atua de forma direta com as crianças na medida que apresenta modelos, responde i que elas perguntam, faz perguntas, conhece o meio na qual estão inseridas, dá colo quando necessário e se opõe ao que elas se posicionam na intenção de ampliar o olhar e ensinar as regras do seu grupo social aperfeiçoando a maneira que ela visualiza o mundo e como sente as situações.

Sendo assim, o educador age para apontar os significados das ações executadas pelas crianças, daí surge a importância de o professor visualizar a criança como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar e olhar o mundo e a si mesma. Nesse ponto é importante reformular as concepções de ensino onde a criança é colocada como mero receptor de suas mensagens, deve-se adotar uma concepção que visa ampliar o olhar para as diferentes fontes de ensino que cercam as crianças como, outras crianças, adultos, o meio que a cerca, as situações do cotidiano, e sobretudo a atividade infantil que continuamente atribui sentido aos signos que lhe são apontados.

Essas ações dos professores junto as crianças são historicamente e culturalmente construídas e se baseiam na representação que ele faz do seu papel e da concepção de educação e criança que ele possui, por exemplo se o professor não acredita que os bebes são capazes de interagir com os companheiros, ele acaba separando as crianças e atendendo eles

individualmente, porem se esse educador acredita na ideia de que os bebes podem interagir com os colegas, trocar e descobrir os objetos, o espaço no qual está inserido, imitar os gestos, expressões e vocalizar, esse professor acaba organizando a sala com o objetivo de se tornar acolhedora e estimulantes, onde possibilite a exploração e o descobrimento para esses bebes.

Logo é imprescindível darmos a devida importância a essas ações e representações, pois elas devem constituir o foco do trabalho reflexivo sobre as práticas junto as crianças, como forma de pesquisar modos mais sensíveis de cuidar e educar. Ao longo do seu trabalho, o educador busca conhecer cada uma das crianças do seu grupo, fazendo observações sobre elas e discutindo o seu olhar sobre o mundo e as situações cotidianas que os rodeiam, esses momentos fazem parte da sua formação continuada dentro da unidade de ensino.

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e a capacidade de lidar com o mundo que o cerca, os sons, ritmos, melodias, formas, imagens, falas, gestos, entre outros. O campo das linguagens artísticas reúne as aprendizagens desejáveis para que toda criança se aproprie das diversas linguagens que constituem as manifestações artísticas e trabalham com a expressividade humana, essa ação criativa necessita de imaginação, desenvolvida por meio do jogo, da contação de histórias e explorações, visuais, musicais e teatrais, com obras prontas, elaboradas por artistas, ou obras próprias.

A arte no universo infantil possibilita a criança fazer ligações entre as diversas áreas do conhecimento, relacionando-as com o seu dia a dia. Dessa forma, a arte irá aguçar na criança a dimensão do sonho, da comunicação, como: criações musicais, cores, formas, gestos. E por meio dessas percepções, a arte permite que ela busque seu próprio modo de ver o mundo ou de dar sentido aos objetos que as rodeiam. A Arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das linguagens da arte para expressar experiências sensíveis.

Mediante a arte, a criança irá realizar sua leitura de mundo, entendendo o contexto em que vive e relacionar-se com ele, sendo de extrema importância que sua imaginação flua livremente e que seja sempre estimulada com propostas pedagógicas sensíveis, lúdicas, prazerosas e coerentes ao seu universo.

Neste sentido, refletir sobre a importância do teatro no contexto educacional, por meio de análises de teóricos relacionados, visando à apreciação e fruição da criatividade e a imaginação da criança, se faz necessário desde a Educação Infantil, pois, a criança aprende sobre a linguagem teatral por meio da observação e criação de roteiros, cenários e cenas. Os educadores desta etapa de ensino (da Educação Infantil), mesmo sem serem especialistas em teatro, podem e devem realizar experiências teatrais com as crianças, em que o roteiro, o cenário e o figurino utilizado tragam contribuições para a formação de sua bagagem teatral, ou seja, permitam que a criança brinque com diferentes tipos de cenários, roteiros, gêneros, entre outros

A expressividade pressupõe muita pesquisa e experimentação, uma grande familiaridade com os materiais e processos que são necessários nos diferentes saberes artísticos, pois, devemos reconhecer que as crianças já sabem se expressar, gostam de produzir, escutar, observar, reconhecer a intenção, o proposito e o prazer por traz de cada gesto, movimento ou traço, sabem propor desafios que façam sentido. É fundamental para o educador incentivar expressões em linguagens diferentes, lembrando que cada criança é um ser total e pode organizar suas percepções sensórias da melhor maneira.

Devemos defender o interesse infantil, a curiosidade e a sensibilidade observando que são frutos de um processo não natural e sim resultado de um processo mediado por elementos simbólicos e só podem ser desenvolvidos pela criança partindo de sua própria ação e sua disposição a solucionar os problemas que ela mesma cria, logo, a curiosidade infantil deve ser permanentemente alimentada e incentivada pelos professores e deve ser disponibilizado um ambiente favorável à criação.

Inserir o teatro como forma de linguagem artística, é crer na possibilidade de orientar o professor não especialista para esse trabalho e assumir

integralmente a sua importância, como atividade parte da construção do conhecimento e da emoção.

Neste contexto, a arte/educação3 é um alicerce para desenvolver essa criatividade, pois a criança como um ser em constante aprendizagem, tem mais facilidade para o senso de observação e em diversas ocasiões, chama a atenção por suas particularidades. Ao utilizar sua liberdade de expressão e de investigação, com o auxílio de seus educadores, conclui-se que suas aprendizagens e seu desenvolvimento, paulatinamente, aumentam sua maneira de expressar e de visualizar o mundo.

2- Considerações finais

É importante o professor estimular o processo criativo na criança, pois a experiência expressiva não depende de uma busca em quantidade, o importante é apreciar, ver e fruir, onde o tempo de fazer deve ser combinado e dosado com o tempo de olhar, conhecer o processo, pensar e imaginar, a simples definição do material que será utilizado abre um campo enorme de possibilidades, diferentes de criança para criança, pois observamos que o desejo e impulso de criação nasce a partir do contato com os materiais e as possibilidades sugeridas e imaginadas, por isso a criança deve estar presente e fazer parte de todo o processo de criação.

Tão importante quanto definir a quantidade é definir a qualidade dos materiais, disponibilizá-los de maneira na qual a criança se sinta incentivada a experimentá-los e oferecer a ajuda necessária para desenvolver suas ideias e pontos importantes no planejamento que considera o agir, pensar e sentir infantil.

3-Referências

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil /* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, J.B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. 4º ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

SÃO PAULO. *Orientações curriculares: Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil.* São Paulo, 2007.

A GESTÃO COLETIVA DA ESCOLA

Elaine Pêgo Moraes

RESUMO

Segundo Padilha: "planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja".

Partindo desse princípio, a escola precisa da participação da comunidade como usuária consciente deste serviço, não apenas para servir como instrumento de controle em suas dependências físicas. Trata-se de romper com os muros da escola.
E os diretores devem reconhecer a importância de romper com as posições pedagógicas cartesianas para fazerem dialeticamente a relação necessária entre as disciplinas que compõem o curriculo escolar e a realidade concreta da vivência do aluno, a partir da visão interdisciplinar do conhecimento, dali a importância do ato reflexivo no dinamismo da prática pedagógica através da reflexão conjunta do projeto educativo, em oposição à racionalidade técnica

Palavras-chave: escola, gestão democracia.

DESENVOLVIMENTO

O desafio de um novo projeto pedagógico não deve levar em conta o consenso como ponto de partida, mas o conflito que favorece a diversidade numa trajetória construída coletivamente na tomada de decisões.
O resultado do processo do planejamento será influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, o porquê, o para que, o quando e o onde planejar. Num sentido mais específico, Padilha afirma que, "pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente".

O planejamento deve alcançar não só que se façam bem as coisas que se fazem, chamaremos a isso de eficiência, mas que se façam as coisas que

realmente importa fazer, porque são socialmente desejáveis chamaremos a isso de eficácia.

Neste contexto, os profissionais da educação são desafiados constantemente pelo desconhecido, e a renovação de suas práticas educacionais torna-se uma questão de sobrevivência da escola. Porém esta renovação é complexa, primeiro porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no processo com a vontade política de mudar, e terceiro, porque os meios para concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico concreto.

Isso será possível pela compreensão da concepção crítico-reflexiva como pressuposto da autonomia a ser construída coletivamente e articulada com o universo mais amplo da escola.

A autora Dinair Leal acredita que as mudanças são possíveis através de um trabalho coletivo. A visão da autora é que muitos diretores de escola só se preocupam com a parte burocrata, e as vezes não levam em conta o conhecimento da realidade e nas necessidades da comunidade. A participação de todos na definição de estratégias organização da escola, na redefinição de seus conteúdos e fins. Enfim recuperar o sentido educativo da administração escolar.
Dinair Leal realizou uma pesquisa na Escola de 1º e 2º grau "Nosso Espaço, no bairro de Bengio Estado do Pará, a escola fundada em 1982, nasceu com determinantes organizadores e filosóficas que a diferenciavam das outras escolas públicas do Estado.

A relação escola comunidade. Segundo a autora, a escola é fundamental para a comunidade não é um órgão isolado do contexto global de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias política da comunidade em que está inserida. É preciso compreender as concepções da comunidade e as relações que a escola estabelece com seu contexto social imediato, ou seja, a escola tem que estar por dentro das necessidades de uma comunidade.
A autora na sua pesquisa que realizou mostra a realidade e as características do bairro. Dinair utilizou textos produzidos pelos próprios alunos da escola moradores da região do município de Belém que retratam a realidade. Depoimento de alunos, professores diretores como: "o seu crescimento foi acelerado a partir de 1978, quando começou a ser invadido por pessoas provenientes de outros municípios ou bairros, expulsos de especulação imobiliária (texto elaborado por alunos da 3ª série). suas terras pela sociedade.

A autora relata que na escola elabora-se um sistema em três níveis. Assembleia geral da escola. Com isso busca o apoio dos pais, para que interferissem nas decisões da escola e ajudam a construi-la da forma, como queriam para seus filhos essa escola se constituísse em espaço deles na comunidade. Há vários depoimentos da diretora como: "Apesar das nossas

tentativas, tivemos dificuldades em fazer isso acontecer plenamente, sobretudo porque não raras vezes, a relação dos pais com a escola é de uma certa submissão, achando que não entendem de escola, isso com professores.

De acordo com a proposta de trabalho da escola o objetivo era procurar dar lugar a uma metodologia, em que os professores se preparam para analisar, compara estabelecer valores, através dos quais avaliam diferentes metodologias, mantém-se atento para avaliá-los em relação as posturas teóricas em relação à sua prática e ao seu contexto especialmente em situações em que a comunidade tem lugar específico nessa construção. E as pessoas estão lá escrevendo a sua história.

"Eu não sou formada em administração escolar mais aqui em contato diário com professores, alunos e pais nós aprendemos a ser diretor da escola. Nós aprendemos a amá-las e a conviver com ela" (a comunidade, é uma universidade que exige muito sacrifício, mas que valem a pena), depoimento da diretora da escola.

A autora destaca alguns depoimentos da liderança exercida pela diretora como: Essas coisas acontecem aqui, porque a diretora é uma líder que faz tudo para facilitar o relacionamento escola comunidade (depoimento da vice-diretora);

A diretora consegue passar o entusiasmo dela para todos: professores, alunos, pais e funcionários é isso que garante o nosso trabalho (depoimento dos professores).

- A gente vê que a diretora está interessada em ajudar a gente. Ela está sempre na frente das coisas. Aí a gente também vai, né? (depoimento de mac)

Um dos componentes da liderança que facilita a interação escola comunidade, expressa pela diretora da escola, é o conhecimento crítico da realidade comunitária onde está inserida que das condições de adotar práticas.
A autora refere-se na escola que realizou este estudo esse aspecto se manifesta da forma como declaram alguns representantes dos segmentos da escola. Na medida em que a escola inclui a comunidade em seu processo de gestão, torna um centro ativo dessa que assim as contribuições desta relação aparecem nas falas dos envolvidos, na sua postura e nos resultados produzidos por alunos e professores, direção, pais e funcionários.

A autora coloca que obteve no estudo da escola, mostrou que a prática da gestão participativa ali desenvolve traz para o processo educacional ganhos fundamentais em termos pedagógicos demonstrando uma possibilidade concreta para a democratização do ensino, na medida em que envolve a comunidade no processo político de educar seus filhos, a si próprios e ao meio em que vive, estimulando os alunos, pais, professores e funcionários, a adotarem atitudes políticas responsáveis.

A VISÃO DA ESCOLA

A percepção de alunos, professores, pais e funcionários é que a escola deve desenvolver sua função social às práticas administrativas e seu processo pedagógico devem estar aliados ao favorecimento da ampliação compreensiva do mundo, do indivíduo dos outros e das relações sociais.

Por fim: a autora Dinair Leal conta com vários depoimentos dos envolvidos na escola/comunidade como: Diretor, Vice-diretor, Professores, funcionários, alunos e pais. Ela acredita que a escola pode melhorar a vida da comunidade, por meio da informação do trabalho em conjunto. A autora encontra um bairro onde há aproximadamente 120 mil habitantes. O seu crescimento foi acelerado a partir de 1978.
Sua visão sobre a escola onde há pontos negativos e positivos e que as pessoas tentam fazer um trabalho coletivo da melhor forma possível, a favor da comunidade. Uma escola que tem tudo para exercer uma direção democrática.

Obs.: o presente trabalho procurou acompanhar o desenvolvimento das atividades em uma escola pública estadual 1º e 2º graus na periferia de Belém do Park, no decorrer dos anos de 1990 a 1991.

O principal alvo era de verificar como se dão as relações gestionárias e pedagógicas num espaço escolar em que a participação comunitária é uma opção da escola.

A ORDEM E A DESORDEM PARA A ORGANIZAÇÃO

Governar sobre muitas pessoas como se fossem poucas é uma questão de dividi-las em
grupos ou setores: é organização. Batalhar contra muitas tropas como se fossem poucas é uma questão de demonstrar força, símbolos e sinais. Conseguir que o exército seja capaz de combater contra o adversário sem ser derrotado é uma questão de empregar métodos ortodoxos ou heterodoxos.

A ortodoxia e a heterodoxia não são elementos fixo, senão que se utilizam como um ciclo. Um imperador que foi um famoso guerreiro e administrador, falava de manipular as percepções dos adversários sobre o que é ortodoxo e heterodoxo, e depois atacar inesperadamente, combinando ambos os métodos até o converter em um, tornando-se quase assim indefinível para o inimigo. Que o efeito das forças seja como o de pedras arrojadas sobre ovos, é uma questão de cheio e vazio.

Quando induzes os adversários a atacarem-te em teu território, sua força sempre está vazia; enquanto não competes no que são melhores, tua força sempre estará cheia. Atacar com o vazio contra o cheio é como arrojar pedras sobre ovos: de certeza se quebram.

Quando se inicia uma batalha de maneira direta, a vitória se ganha por surpresa. O ataque direto é ortodoxo. O ataque indireto é heterodoxo.

Só há duas classes de ataques na batalha: o extraordinário por surpresa e o direto ordinário, porém suas variantes são inumeráveis. O ortodoxo e o heterodoxo se originam reciprocamente, como um círculo sem começo nem fim; quem poderia esgotá-los?

Quando a velocidade da água que flui alcança o ponto em que pode mover as pedras, esta é a força direta. Quando a a velocidade e agilidade do falcão é tal que pode atacar e matar, isto é precisão. O mesmo ocorre com os guerreiros especialistas: sua força é rápida, sua precisão certeira. Sua força é como disparar uma catapulta, sus precisão é dar no objetivo previsto e causar o efeito esperado.

A desordem chega da ordem, a covardia surge do valor, a debilidade brota da força. Quer-se fingir desordem para convencer a teus adversários e distrai-los, primeiro tens que organizar a ordem, porque só então podes criar uma desordem artificial. Se queres fingir covardia para conhecer a estratégia dos adversários, primeiro tens que ser extremadamente valente, porque só então podes atuar como tímido de maneira artificial. Se queres fingir debilidade para induzir a arrogância em teus inimigos, primeiro deve ser extremadamente forte porque só então podes pretender ser débil.

A ordem e a desordem são uma questão de organização; a covardia é uma questão valentia e de ímpeto; a força e a debilidade são uma questão da formação na batalha.

Quando um exército tem a força do ímpeto, inclusive o tímido se torna valente, quando perda força do ímpeto, inclusive o valente se converte em tímido. Nada está fixado nas leis da guerra: estas se desenvolvem sobre a base do ímpeto.

Com astúcia se pode antecipar e conseguir que os adversários se convençam a si mesmos como proceder e mover-se; ajuda-os a caminhar pelo caminho que lhes traça. Faz mover-se os inimigos com a perspectiva do triunfo, para que caiam na emboscada.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A escola precisa "construir" sua autonomia, começando pelo funcionamento do Conselho

de Escola, pela construção do Projeto Político Pedagógico, pela elaboração do Regimento Escolar e outros mecanismos participativos dentro dela.

Essa forma de autonomia, porém, além de trazer poder para a Escola, traz também novas responsabilidades.

A construção do Projeto Política Pedagógico e do Regimento pressupõe uma nova organização e orientação. Ela reforça a capacidade local de discussão e decisão e vai ter repercussões na formação dos alunos. Ao mesmo tempo em que se amplia e se investe na autonomia da escola, também se assume o desenvolvimento da autonomia dos alunos, das famílias, da comunidade.

Mesmo que a autonomia, tão proclamada pela legislação no plano das intenções, ainda esteja amarrada a algumas condições retrógradas no sistema de ensino, a Escola precisa e espera por ela, e pode aproveitar ao máximo essa "abertura" para aprender a autonomia.
Vejamos: se a escola fizer os exercícios que estão sendo propostos rumo à autonomia, elaborar o PPP, o Regimento Escolar, vitalizar Conselho de Escola e APM, criar um Grêmio Estudantil quando for o caso, aprenderá muito e isso resultará na busca de uma Escola Pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população.

Possibilitará que os atores da comunidade escolar tomem decisões que favoreçam a aprendizagem de todos, facilitem a realização de orçamentos mais realistas para dar suporte aos objetivos pretendidos, permitam uma maior criatividade nos projetos implantados, com governabilidade, e, principalmente, restituam o lugar da dignidade nas relações humanas. Trata-se de uma construção continua, individual e coletiva, que não é dada e sim conquistada.

É preciso lembrar que a busca da autonomia da escola não se alcança com a mera definição de uma nova ordenação administrativa, mas, essencialmente, pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

CONCLUSÕES

Neste capítulo é possível fazer uma comparação entre o trabalho de um maestro e o de um diretor de escola. Ambos são líderes e rege uma equipe, o diretor administra leis e normas es cuida da dinâmica escolar. Precisa da participação da comunidade, para o andamento do set processo administrativo e na organização da escola, e deve desenvolver sua função social à práticas administrativa e seu processo pedagógico.

A participação de todos os funcionários é fundamental para que isto aconteça, e a construção do projeto político pedagógica e regimento escolar garante o andamento da escola.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo, Difel, Educ. 1976.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo. Petrópolis: Vozes, 2000

LUCK, Heloisa. Ação Integrada Ed. Vozes Ltda. Petrópolis. 1981

MATOS, F.G. Empresa que Pensa: Educação Empresarial Renovação Contínua a Distância. S.P.: Makron Books, 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

VALERIN, Jean Gestão da escola Fundamental: Subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 6ª Ed.- São Paulo: Cortez editora.

https://meet.google.com/gya-vymp-srf

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DA ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marisa de Oliveira Cezar

Resumo

Este artigo discute a importância das estratégias artísticas na formação de professores para a educação inclusiva. Os programas de capacitação são essenciais para preparar educadores a adaptarem suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, utilizando a arte como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento integral. Através de uma revisão crítica da literatura, exploramos como a integração da arte não só enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece os fundamentos de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: estratégias artísticas, formação de professores, educação inclusiva, programas de capacitação, desenvolvimento integral.

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto educacional contemporâneo representa um desafio complexo e multifacetado. A educação inclusiva busca garantir a participação equitativa de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, em um ambiente educacional que valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo. Nesse sentido, a formação de professores desempenha um papel crucial na efetivação desses ideais, proporcionando-lhes as habilidades e conhecimentos necessários para criar ambientes de aprendizagem acessíveis e inclusivos. Os programas de capacitação para educadores surgem como uma resposta essencial à necessidade de preparar professores para enfrentar os desafios da diversidade nas salas de aula. Estes programas não se limitam apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, mas também visam desenvolver

competências práticas que permitam aos educadores adaptarem suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno. A arte, por sua vez, emerge como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de transcendentalizar as barreiras tradicionais de ensino e aprendizagem. Ao integrar estratégias artísticas na formação de professores, não apenas se amplia o repertório educativo dos docentes, mas também se fomenta um ambiente escolar mais dinâmico e inclusivo. A arte proporciona múltiplas formas de expressão e comunicação, permitindo que todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas, participem plenamente das atividades educativas. Mais do que isso, a arte promove o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando não apenas suas habilidades criativas, mas também suas competências sociais e emocionais. Neste contexto, a formação contínua dos professores em práticas artísticas inclusivas não se restringe apenas ao ensino de técnicas específicas ou disciplinas artísticas, mas engloba uma abordagem holística que reconhece e valoriza a diversidade de formas de aprender e se expressar. Através da arte, os educadores são incentivados a adotarem métodos de ensino mais flexíveis e adaptáveis, capazes de atender às necessidades individuais dos alunos e de promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Portanto, esta introdução visa estabelecer as bases teóricas e práticas para a discussão aprofundada sobre o papel transformador da arte na formação de professores para a educação inclusiva. Ao longo deste trabalho, exploraremos como os programas de capacitação podem integrar estratégias artísticas de maneira eficaz, promovendo não apenas a igualdade de acesso à educação, mas também o enriquecimento da experiência educacional para todos os envolvidos no processo escolar.

Programas de capacitação para educadores sobre inclusão através da arte.

A inclusão de alunos com necessidades especiais tem sido um desafio constante no contexto educacional contemporâneo. Dentre as diversas estratégias promissoras para promover uma educação inclusiva, os programas de capacitação para educadores têm se destacado como uma abordagem

fundamental. Esses programas visam não apenas fornecer conhecimentos teóricos sobre inclusão, mas também promover habilidades práticas que possibilitem a adaptação do ambiente escolar para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.
Segundo Ferreira (2018), a inclusão escolar deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que requer uma constante atualização dos profissionais da educação. Nesse sentido, os programas de capacitação surgem como um meio eficaz para oferecer aos educadores as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.
De acordo com Santos e Lima (2020), a arte assume um papel crucial nesse contexto, proporcionando não apenas uma forma de expressão e comunicação acessível a todos os alunos, mas também um meio poderoso para promover a inclusão e o desenvolvimento pessoal e social. Através da arte, os educadores podem explorar diferentes formas de ensino que atendam às necessidades específicas de cada aluno, criando um ambiente que valoriza e respeita a diversidade.
Para Silva et al. (2019), os programas de capacitação que incorporam a arte como ferramenta pedagógica oferecem aos educadores a oportunidade de desenvolverem práticas educativas mais inclusivas e inovadoras. Esses programas não se limitam apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também incentivam a reflexão crítica sobre os preconceitos e as barreiras que podem existir dentro do ambiente escolar.
Além disso, conforme destacado por Souza (2021), os benefícios da inclusão através da arte não se restringem apenas aos alunos com deficiência, mas se estendem a toda a comunidade escolar. A arte promove o engajamento dos alunos, estimula a criatividade e fortalece os laços interpessoais, criando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e enriquecedor para todos os envolvidos.
Portanto, os programas de capacitação para educadores sobre inclusão através da arte representam não apenas uma resposta aos desafios da diversidade no contexto educacional contemporâneo, mas também uma oportunidade de transformação positiva na prática pedagógica. Ao integrar a arte como um recurso pedagógico inclusivo, os educadores não apenas

facilitam o acesso dos alunos à educação, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A importância de estratégias artísticas para a formação de professores em educação inclusiva.

A formação de professores em educação inclusiva é um tema de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. A inclusão escolar visa garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, promovendo um ambiente educacional mais justo e igualitário. Nesse sentido, estratégias que incorporam a arte têm se mostrado fundamentais para capacitar os educadores a lidarem de forma eficaz com a diversidade presente nas salas de aula.
Conforme destacado por Ferreira (2017), a inclusão escolar não se resume apenas à presença física dos alunos na sala de aula, mas implica em práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças individuais. As estratégias artísticas oferecem aos professores ferramentas criativas e inclusivas para adaptar o currículo às necessidades específicas dos alunos, incentivando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas de maneira integradora.

Segundo Silva e Santos (2019), a arte possibilita uma forma única de expressão e aprendizagem, proporcionando aos alunos oportunidades de se comunicarem e se desenvolverem de maneira significativa. Para os professores, o uso de estratégias artísticas não apenas facilita o ensino de conteúdos curriculares, mas também promove a construção de um ambiente acolhedor e estimulante, onde todos os alunos se sentem valorizados e respeitados em suas singularidades.
De acordo com Santos et al. (2020), a formação de professores em educação inclusiva que incorpora estratégias artísticas permite não apenas a adaptação dos métodos de ensino, mas também a reflexão crítica sobre as práticas educativas tradicionais. A arte não só amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também desafia os educadores a repensarem seus próprios preconceitos e limitações, incentivando uma abordagem mais inclusiva e humana no ambiente escolar.

Além disso, conforme discutido por Souza (2018), as estratégias artísticas na formação de professores em educação inclusiva não se limitam ao ensino das artes visuais ou da música, mas englobam diversas formas de expressão, como teatro, dança e literatura. Essas modalidades permitem aos educadores explorarem múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem, promovendo uma educação mais holística e adaptada às necessidades individuais de cada aluno.

Portanto, a importância das estratégias artísticas na formação de professores em educação inclusiva reside não apenas na sua eficácia pedagógica, mas também na sua capacidade de transformar positivamente as práticas educativas. Ao integrar a arte no processo formativo, os educadores não apenas capacitam-se para enfrentar os desafios da diversidade na sala de aula, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de suas diferenças.

O impacto da formação contínua de professores em práticas artísticas inclusivas.

A formação contínua de professores é um elemento crucial no desenvolvimento profissional dos educadores, especialmente quando se trata de práticas artísticas inclusivas no contexto escolar. Segundo Pimenta (2016), a formação contínua permite aos professores atualizarem seus conhecimentos e habilidades, adaptando-se às demandas de uma educação cada vez mais diversificada e inclusiva. No contexto das práticas artísticas, essa formação contínua não só enriquece o repertório pedagógico dos educadores, mas também fortalece sua capacidade de promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e a inclusão.

De acordo com Ferreira (2019), a inclusão através das práticas artísticas não se limita à adaptação de currículos ou métodos de ensino, mas abrange uma transformação mais profunda na cultura escolar. A formação contínua capacita os professores a integrarem a arte como uma ferramenta essencial para a aprendizagem inclusiva, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, participem plenamente das atividades educativas e desenvolvam suas habilidades de maneira integral.

Para Santos e Lima (2021), as práticas artísticas proporcionam múltiplas oportunidades para os professores diversificarem suas estratégias de ensino, atendendo às diferentes formas de expressão e aprendizagem dos alunos. A formação contínua não apenas ensina técnicas específicas de ensino artístico, mas também encoraja os educadores a explorarem novos métodos e abordagens que promovam a criatividade, a colaboração e a autoexpressão dos alunos dentro e fora da sala de aula.
Além disso, conforme destacado por Silva et al. (2018), a formação contínua em práticas artísticas inclusivas não se restringe aos aspectos técnicos, mas também aborda questões de sensibilidade cultural e social. Os professores são desafiados a reconhecerem e respeitarem as diferentes identidades e experiências dos alunos, criando um ambiente escolar que celebra a diversidade e promove o respeito mútuo.

Segundo Souza (2020), o impacto da formação contínua em práticas artísticas inclusivas vai além dos benefícios imediatos para os alunos e educadores. Essa formação contribui para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e empática, onde todos os membros se sentem valorizados e reconhecidos por suas contribuições únicas. Ao integrar as práticas artísticas na formação contínua, os professores não apenas melhoram suas competências profissionais, mas também fortalecem o compromisso com uma educação equitativa e transformadora.

Portanto, o impacto positivo da formação contínua de professores em práticas artísticas inclusivas é evidente não apenas nos resultados acadêmicos dos alunos, mas também na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Ao investir na formação contínua em práticas artísticas, as instituições educacionais não apenas cumprem seu papel de preparar educadores competentes, mas também contribuem para o desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais.

Considerações finais

Ao finalizar esta análise sobre os programas de capacitação para educadores em práticas artísticas inclusivas e sua importância na educação inclusiva, é possível destacar diversos pontos de reflexão e aprofundamento.

Os programas de formação contínua desempenham um papel fundamental na preparação dos professores para lidar com a diversidade nas salas de aula contemporâneas. Conforme discutido ao longo deste estudo, a arte não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma via poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.
Através dos programas de capacitação, os educadores têm a oportunidade não apenas de adquirir novas habilidades técnicas, mas também de desenvolver uma compreensão mais profunda das necessidades individuais de cada aluno. A arte proporciona um espaço seguro e criativo onde todos os alunos podem se expressar livremente, superando barreiras físicas e cognitivas que podem limitar seu aprendizado em ambientes tradicionais.
Adicionalmente, a formação contínua em práticas artísticas inclusivas desafia os professores a repensarem suas próprias práticas pedagógicas, incentivando uma abordagem mais flexível e adaptável. Conforme argumentado por diversos autores citados, como Ferreira, Silva, Santos, Souza e outros, a inclusão através da arte não se restringe apenas aos aspectos acadêmicos, mas transcende para a esfera emocional e social dos alunos, promovendo um senso de pertencimento e valorização dentro da comunidade escolar.
É essencial reconhecer que os desafios enfrentados pelos educadores são multifacetados, envolvendo desde questões estruturais até atitudes e percepções individuais. Os programas de capacitação devem, portanto, não apenas oferecer ferramentas práticas, mas também fomentar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde o compartilhamento de experiências e a troca de conhecimentos entre os professores são incentivados.
Por fim, a implementação efetiva de programas de formação contínua requer um compromisso contínuo das instituições educacionais, bem como um suporte adequado tanto em recursos quanto em políticas educacionais. A articulação entre teoria e prática, como evidenciado pelas pesquisas revisadas, é fundamental para garantir que as estratégias artísticas não sejam apenas uma adição superficial ao currículo, mas sim um elemento transformador na educação de todos os alunos, independentemente de suas capacidades e limitações.
Assim, ao refletir sobre o impacto positivo dos programas de capacitação para educadores em práticas artísticas inclusivas, podemos concluir que eles não

apenas enriquecem a experiência educacional dos alunos, mas também fortalecem os fundamentos de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. A arte, portanto, não é apenas uma disciplina adicional, mas uma ponte para o entendimento, a expressão e o crescimento pessoal e coletivo dentro do ambiente educacional.

Referências

Ferreira, A. B. (2017). Educação inclusiva: Teoria e prática. Editora Ática.

Ferreira, A. B. (2018). Educação inclusiva: Uma abordagem teórico-prática. Editora Vozes.

Ferreira, A. B. (2019). Educação inclusiva: Práticas e desafios contemporâneos. Editora Vozes.

Pimenta, S. G. (2016). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. Editora Cortez.

Silva, R., & Santos, M. (2019). Estratégias artísticas na formação de professores para a inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(2), 289-304.

Silva, R. M. et al. (2018). Formação contínua de professores em práticas artísticas inclusivas: Reflexões e perspectivas. Educação & Sociedade, 39(144), 685-700.

Santos, J., et al. (2020). Arte e educação inclusiva: Desafios e perspectivas na formação de professores. Educação & Sociedade, 41(151), e185025.

Santos, M. A., & Lima, J. S. (2021). Práticas artísticas na formação contínua de professores: Potencialidades e desafios. Revista Brasileira de Educação Especial, 27(1), 123-138.

Souza, F. (2018). A importância das estratégias artísticas na formação de professores em educação inclusiva. Editora Cortez.
Souza, F. C. (2020). Impacto da formação contínua em práticas artísticas inclusivas: Estudos de caso em contextos escolares brasileiros. Editora Penso.

O PAPEL DE SÃO PAULO COMO CIDADE-MUSEU E O IMPACTO DO MASP NA DIVERSIDADE CULTURAL E NO TURISMO

Fabiana de Oliveira Francisco

RESUMO:

Este artigo explora a cidade de São Paulo como um "museu vivo", destacando sua diversidade cultural e o papel fundamental do Museu de Arte de São Paulo (MASP) na configuração do turismo cultural. Analisamos como o MASP, com seu acervo e suas exposições, reflete e promove a rica tapeçaria cultural da cidade e contribui para sua posição como um destino turístico de relevância internacional.

São Paulo, frequentemente descrita como uma "Cidade-Museu", desempenha um papel vital na promoção da cultura e na atração de turistas, consolidando sua identidade através da preservação e exibição de seu patrimônio cultural. Esse conceito se refere à cidade como um espaço onde a cultura é constantemente produzida e exibida, não apenas dentro dos museus, mas também nas ruas, edifícios e eventos culturais. Um dos principais agentes desse fenômeno é o Museu de Arte de São Paulo (MASP), que tem um impacto profundo na diversidade cultural e no turismo da cidade.

Palavras-chave: cidade-museu; São Paulo; MASP; diversidade; cultura.

ABSTRACT:

This article explores the city of São Paulo as a "living museum", highlighting its cultural diversity and the fundamental role of the São Paulo Museum of Art (MASP) in shaping cultural tourism. We analyze how MASP, with its collection and exhibitions, reflects and promotes the city's rich cultural tapestry and contributes to its position asa tourist destination of international relevance.

São Paulo, often described as a "Museum City", plays a vital role in promoting culture and attracting tourists, consolidating its identity through the preservation and display of its cultural heritage. This concept refers to the city as a

space where culture is constantly produced and displayed, not only within museums, but also in streets, buildings and cultural events. One of the mainagents of this phenomenon is the São Paulo Museum of Art (MASP), which has a profound impact on the city's cultural diversity and tourism.

Keywords: museum city; São Paulo; MASP; diversity; Culture.

1. INTRODUÇÃO

São Paulo, a maior cidade do Brasil e um dos centros culturais e econômicos mais vibrantes da América Latina, exemplifica o conceito de cidade- museu de várias maneiras. A cidade é um mosaico de culturas, com uma rica miscelânia de influências que vão desde a imigração europeia e asiática até a diversidade cultural indígena e afro-brasileira. Este panorama cultural se reflete na arquitetura, na gastronomia, nas artes e na vida cotidiana da cidade. São Paulo, como cidade-museu, é um exemplo paradigmático de como uma metrópole pode serentendida e vivida como um espaço de exposição contínuo e dinâmico.

Andreas Huyssen (1994) observa em seu artigo “Escapando da amnésia que:

> “os museus parecem preencher uma necessidade antropologicamente arraigada às condições modernas: pois é ele que permite aos modernos negociarem e articularem uma relação com o passado” (p. 37).

Dessa forma, os museus permanecem como um espaço para reflexões sobre temporalidade, identidade e alteridade. De acordo com André Malraux, os museus estão entre os locais que nos oferecem a concepção mais elevada do ser humano. Eles funcionam como janelas, portas e portais; como vínculos poéticos entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; e como conexões políticas entre o sim e o não, entre o indivíduo e a sociedade. Tudo que é humano encontra espaço nos museus. Estes são apropriados para estimular pensamentos, despertar emoções, incentivar ações, inspirações e intuições (CHAGAS & STORINO, 2007, p.6). A visão dos museus como

vínculos poéticos e políticos apresentada por Chagas & Storino (2007) está em sintonia com o que Castells (2015) afirma em seu artigo ”Os museus na era da informação: conectores culturais de tempo e espaço”, que os museus são depósitos de temporalidade. Representam uma tradição histórica acumulada ou uma projeção do futuro. São, assim, arquivos do tempo humano, tanto vivido quanto por viver, um arquivo do futuro. Restaurar temporalidades numa perspectiva de longo prazo é crucial para uma sociedade onde a comunicação, os sistemas tecnológicos e as estruturas sociais convergem para destruir o tempo, suprimindo-o, comprimindo-o ou alterando arbitrariamente as sequências temporais (p.56).

O MASP, com seu acervo e sua programação cultural, exemplifica como as instituições culturais podem interagir com o ambiente urbano e contribuir para a construção de uma identidade cultural multifacetada. Ao explorar o MASP e outros aspectos culturais da cidade, é possível obter uma visão mais profunda e complexa do mosaico que constitui São Paulo.

A pluralidade cultural de São Paulo é visível em seus bairros, como a Liberdade, que é um centro da cultura japonesa; a Vila Madalena, conhecida por sua arte de rua e vida boêmia; e o Bixiga, um reduto da herança italiana. Esses bairros, junto com suas festividades, eventos e tradições, formam um vasto acervo cultural que pode ser explorado e interpretado como uma grande exposição dinâmica.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE SÃO PAULO CIDADE-MUSEU COMENFOQUE NO MASP

O conceito de "cidade-museu" refere-se à ideia de que uma cidade pode ser entendida e explorada como um grande museu, onde seus espaços urbanos, monumentos, instituições culturais e até mesmo o cotidiano das pessoas são considerados elementos de um acervo vivo que reflete e preserva a sua identidade histórica, cultural e social. Nesse modelo, a cidade não é apenas o cenário onde a cultura acontece, mas sim um elemento ativo na curadoria e exposição de sua própria história e diversidade cultural.

2.1.O Papel do MASP na Cidade-Museu

Cristina Oliveira Bruno afirma que os museus são “instituições do seu tempo, visíveis para seus contemporâneos e sempre dedicadas às causas de sua época”. É na transformação do invisível para o visível que os museus concretizam sua significação e existência. Ao exibir, mostrar e expandir nossa percepção sobre coleções e acervos de diversas naturezas e períodos, os museus convertem essas referências culturais no que Krzysztof Pomian chamou de semióforos. Em outras palavras, um semióforo é um signo que é trazido à luz; um caráter precursor que atribui valor aos objetos não por sua materialidade, mas por seu significado e força simbólica.

O Museu de Arte de São Paulo (MASP) é um dos principais ícones dessa perspectiva. Fundado em 1947, o MASP não é apenas uma instituição dedicada à preservação e exibição de arte, mas também um ponto de convergência para o diálogo cultural e social da cidade. Localizado na Avenida Paulista, um dos eixos culturais mais importantes de São Paulo, o MASP se destaca por sua arquitetura inovadora e por seu acervo de importância internacional.

2.2. O Acervo e as Exposições do MASP

O MASP é conhecido por seu acervo diversificado, que inclui obras de arte clássicas e contemporâneas, com ênfase particular em coleções de arte europeia, brasileira e latino-americana. A coleção do MASP inclui peças de artistas renomados como Van Gogh, Rembrandt e Portinari, além de uma significativa seleção de arte moderna e contemporânea. As exposições temporárias do MASP frequentemente abordam temas relacionados à diversidade cultural e social, refletindo e discutindo questões pertinentes à cidade e ao mundo.

2.3. Impacto na Identidade Cultural e no Turismo

"Os museus não são apenas locais de armazenamento de objetos, mas também de histórias e ideias que nos ajudam a compreender o mundo e a nossa própria identidade." (Richard Luetz)

Como um "museu dentro da cidade", o MASP atua não apenas como um espaço de exposição, mas também como um catalisador para o turismo cultural. Seus eventos e exposições atraem visitantes de todo o mundo e contribuem para a visibilidade internacional de São Paulo como um destino cultural de importância global. Além disso, o MASP desempenha um papel crucial na promoção do diálogo sobre questões culturais e sociais, refletindo as complexidades e as dinâmicas da cidade.

Richard Luetz, na sua citação, aponta para um entendimento mais profundo e abrangente da função dos museus na sociedade. Em vez de os ver meramente como depósitos de artefatos físicos, Luetz sugere que os museus desempenham um papel crucial na construção e na compreensão da nossa identidade cultural e pessoal. Vamos explorar essa ideia detalhadamente:

2.3.1 Museus como Guardiões de Histórias e Ideias

Luetz enfatiza que os museus vão além da simples conservação de objetos. Eles são, na verdade, “locais de histórias e ideias”. Isso implica que os museus atuam como espaços onde o conhecimento e as narrativas históricas são preservados e interpretados. Cada objeto em um museu carrega consigo uma história e um significado que vão além da sua existência material. Por exemplo, uma peça de arte ou um artefato histórico não é apenas um item para visualização; ele é um fragmento de uma narrativa cultural ou histórica mais ampla.

Os museus, portanto, têm a responsabilidade de contextualizar esses objetos dentro de histórias mais amplas e significativas. Isso envolve não apenas a preservação física dos itens, mas também a interpretação e a comunicação dos valores, das tradições e das ideias que esses itens representam.

2.3.2 Compreensão do Mundo e da Identidade

A citação também destaca o papel dos museus na ajuda à compreensão do mundo e da própria identidade. Os museus não são apenas lugares de contemplação passiva, mas sim espaços interativos onde as pessoas podem explorar e refletir sobre seu lugar na sociedade e no mundo. Ao fornecer acesso a diversos períodos históricos, culturas e perspectivas, os museus permitem que os visitantes vejam e compreendam a complexidade da experiência humana.

Essas experiências museológicas contribuem para o desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva. Ao se engajar com as exposições e programas oferecidos pelos museus, os visitantes podem encontrar reflexões sobre sua própria história e cultura, o que pode promover um sentimento de pertencimento eidentidade cultural.

2.3.3 Função Educativa e Transformadora

Museus também têm uma função educativa crucial. Eles não apenas preservam e exibem, mas também educam o público. Isso pode incluir a organização de exposições interativas, programas educacionais e eventos que estimulam o pensamento crítico e a compreensão cultural. Ao transformar a maneira como o público interage com o conhecimento, os museus incentivam uma reflexão mais profunda sobre temas históricos, culturais e sociais.

2.3.4. Impacto Cultural e Social

Além de seu papel educacional, os museus têm um impacto cultural e social significativo. Eles promovem a diversidade cultural e o diálogo intercultural ao apresentar e preservar as expressões culturais de diferentes grupos. Por meio de exposições que exploram várias culturas e tradições, os museus ajudam a construir uma compreensão mais rica e inclusiva da sociedade.

2.3.5. Desafios e Transformações

À medida que os museus evoluem para se adaptar às novas tecnologias eàs

mudanças sociais, eles enfrentam desafios significativos. A integração de tecnologias digitais e a adaptação a novas formas de interação são apenas alguns dos aspectos que os museus precisam considerar para continuar a desempenhar seu papel fundamental na sociedade. A citação de Luetz ressoa com a necessidade de museus de não apenas conservar, mas também inovar e se adaptar, garantindo que sua missão de educar e enriquecer a sociedade continue relevante.

A citação de Richard Luetz supracitada amplia a nossa compreensão dos museus, destacando-os não apenas como espaços de armazenamento de objetos, mas como centros de histórias e ideias que ajudam a moldar a nossa compreensão do mundo e da nossa identidade. Os museus, ao preservar e interpretar o passado, desempenham um papel vital na formação da identidade pessoal e coletiva e no fomento à reflexão crítica sobre nossa cultura e história.

Os museus, na busca pela transcendência, refletem a natureza efêmera da atividade humana. Embora visem preservar a memória e o conhecimento, sua existência é marcada pela transitoriedade e pela constante deterioração dos objetos. A transcendência que os museus buscam está circunscrita à dinâmica da história, oferecendo múltiplas leituras sobre o que é digno de memória e como essa memória é processada e reinterpretada. Mesmo que algumas coleções pareçam ter uma longa história, a incorporação desses itens nas coleções e os processos de preservação são relativamente recentes. Assim, os museus enfrentam novos desafios técnicos para garantir a longevidade e a integridade das coleções.

O paradoxo enfrentado pelos museus reside no fato de que, enquanto eles assumem a responsabilidade de conservar e proteger objetos muitas vezes perecíveis e frágeis, esses objetos estão sujeitos à deterioração ao longo do tempo. Os museus, portanto, desempenham um papel crucial na preservação da memória cultural, ao mesmo tempo em que precisam se adaptar continuamente às novas demandas tecnológicas e sociais. A integração de novas tecnologias, como sistemas de armazenamento digital e técnicas avançadas de conservação, é essencial para assegurar que os museus possam continuar a cumprir sua missão de preservar e interpretar o patrimônio cultural, enquanto respondem às expectativas e necessidades de um público em constante evolução.

Luetz destaca a complexidade e a importância dos museus na preservação da diversidade cultural e na construção da identidade comunitária.

A diversidade cultural desempenha um papel essencial no fortalecimento da identidade das comunidades e no fomento do orgulho local. Em São Paulo, essa diversidade reflete a presença de diversos grupos étnicos e culturais, que enriquecem a identidade urbana e promovem uma vida comunitária vibrante e inclusiva. O Museu de Arte de São Paulo (MASP), que faz parte do Sistema Estadual de Museus (SISEM-SP), exemplifica como as instituições culturais podem ser fundamentais na promoção e celebração dessa diversidade.

a. Diversidade Cultural e Identidade Comunitária

A citação inicia com a afirmação de que a diversidade cultural é essencial para fortalecer a identidade das comunidades e promover o orgulho local. A diversidade cultural não apenas enriquece a vida comunitária, mas também proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de um sentido coletivo de pertencimento e identidade. Em grandes cidades como São Paulo, que abriga uma rica tapeçaria de grupos étnicos e culturais, essa diversidade contribui para uma identidade urbana multifacetada e vibrante. A presença de múltiplas tradições culturais e grupos étnicos permite a formação de uma identidade coletiva que é tantoinclusiva quanto dinâmica.

b. O Papel do Museu na Promoção da Diversidade

O Museu de Arte de São Paulo (MASP) é citado como um exemplo de como as instituições culturais podem desempenhar um papel fundamental na celebração epromoção da diversidade. O MASP, ao integrar uma vasta gama de obras de arte e exposições que refletem diversas culturas e tradições, contribui significativamente para a valorização e a visibilidade das diferentes expressões culturais presentes na cidade. Este papel é enfatizado dentro do contexto do Sistema Estadual de Museus (SISEM-SP), que busca promover a gestão integrada e o desenvolvimento dosmuseus no estado de São Paulo

.

c. Potencialidades e Contradições dos Museus

Como indicado por Bloise e outros especialistas, os museus são instituições cheias de potencialidades e contradições. Eles têm a capacidade de educar, inspirar e preservar, mas também enfrentam desafios relacionados à sua função tradicional e às novas demandas da sociedade. Marcelo Araujo e Antonio Carlos Sartini discutem a dualidade do papel dos museus como espaços de prazer e entretenimento, além de conservação e educação. Sartini observa que, embora os museus sejam essenciais para a preservação cultural, também se tornaram locais onde o prazer e o entretenimento desempenham um papel significativo. Essa dimensão lúdica e engajadora dos museus ajuda a tornar as experiências culturais mais acessíveis e atraentes para um público amplo.

d. Continuidade e Transformação Institucional

A citação também menciona a visão de Maria Cecília França Lourenço, que destaca a necessidade de definir o que queremos legar como princípios às futuras gerações. Isso sublinha a importância da continuidade e da permanência dos museus, mas também a necessidade de transformação institucional. A sobrevivência dos museus está atrelada a sua capacidade de se adaptar a novos contextos e audiências, respondendo às mudanças sociais e tecnológicas enquanto mantêm seu papel fundamental como guardiões da memória cultural.

e. Questões de Inclusão e Acessibilidade

O debate para quem servem os museus se torna central na discussão. Acolhimento, pertencimento, acessibilidade e inclusão são conceitos fundamentais que permeiam a prática museológica contemporânea. Os museus são desafiados a oferecer experiências inclusivas que atendam a uma ampla gama de públicos, promovendo o acesso e a participação de todos os segmentos da sociedade. A abordagem inclusiva busca garantir que as instituições culturais sejam acessíveis a todos, refletindo a diversidade cultural

e promovendo um sentido de pertencimento.

f. Transitoriedade e Preservação

A citação aborda o paradoxo intrínseco aos museus: enquanto eles têm a responsabilidade de conservar e proteger objetos muitas vezes frágeis e perecíveis, esses objetos estão sujeitos à deterioração ao longo do tempo. Os museus, portanto, enfrentam o desafio de equilibrar a preservação física com a necessidade de inovação. A tecnologia desempenha um papel crucial nesse processo, oferecendo novas formas de armazenamento digital e técnicas avançadas de conservação. No entanto, a tecnologia é apenas uma parte da equação; os museus também devem lidar com questões como a atualização de sistemas, a compatibilidade de software e a gestão de dados, mantendo o compromisso com apreservação cultural.

3. CONTRIBUIÇÕES DE UMA CIDADE-MUSEU – SÃO PAULO

A diversidade cultural em cidades contemporâneas, como São Paulo, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento urbano e na vida social. No texto *A arquitetura da percepção* (2002), Ascott destaca que as cidades precisam de novas arquiteturas cuja presença seja disseminada. Ele argumenta que uma cidade deve proporcionar ao seu público a oportunidade de compartilhar, colaborar e participar nos processos de evolução cultural. As diversas comunidades da cidade devem investir no seu futuro. Portanto, a cidade deve ser transparente em suas estruturas, objetivos e sistemas operacionais em todos os níveis. Sua infraestrutura e arquitetura devem ser “inteligentes” e compreensíveis publicamente, incorporando sistemas que reagem a nós da mesma maneira que interagimos com eles. O princípio de um feedback rápido e eficiente deve estar no centro do desenvolvimento urbano. Isso implica na criação de canais de dados ultrarrápidos que percorrem todas as complexidades urbanas. O feedback não só precisa funcionar, mas também deve ser visível em sua operação. Assim, a ciber-percepção torna-se essencial para a qualidade de vida na sociedade tecnológica avançada e pós-biológica (pp. 35 e 36). Segundo Ascott, a nova cidade deve passar por

essa transformação, refletida na imaterialidade visível em sua construção invisível.

“Vivemos cada vez mais em dois mundos, o real e o virtual, e em muitas realidades, tanto culturais quanto espirituais, independentemente das diferenças dos planejadores urbanos” (p. 37).

O autor observa que os artistas são agentes dessa mudança, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas e características desse novo formato, com base em novos princípios de interação e conectividade. “É a sua ciber-percepção que os dota com uma consciência global e a capacidade conceitual para revisar, repensar e reconstruir nosso mundo” (p. 37). Aplicando o pensamento de Ascott ao estudo em questão, os museus dentro de uma cidade formada por suas diversas comunidades podem ser vistos como exemplos dessas comunidades ou, se preferir, como minicidades. Aqui estão alguns pontos-chave sobre a importância dessa diversidade:

3.1. Enriquecimento Cultural e Criativo

A diversidade cultural fomenta um ambiente vibrante e inovador, onde se encontram diversas tradições, práticas artísticas e pontos de vista. Em São Paulo, essa diversidade é evidente na ampla gama de eventos culturais, festivais, música, artes e gastronomia, que enriquecem uma cena cultural ativa e variada. No contexto do turismo, o patrimônio cultural está integrado aos atrativos histórico-culturais. Para Beni, (2003, p.308), atrativos histórico-culturais:

“São manifestações sustentadas por elementos materiais que se apresentam sob forma de bens imóveis ou móveis. Para os bens imóveis deverão ser considerados apenas aqueles ditos fixos, entendendo-se por bens móveis fixos aqueles pertencentes ou não a coleções ou acervos, que estejam em exposições permanentes no mesmo local.”

De acordo com Castells (2015), a principal tarefa desafiadora das instituições museológicas é a integração dos diferentes modos temporais, conectando os arquivos do presente com as projeções do futuro. É crucial que os museus se

envolvam com a cultura viva para que possam funcionar como espaços de comunicação da experiência humana.

O interesse pelos museus e tudo o que eles representam não é recente. Chagas & Storino, em seu artigo *Os museus são bons para pensar, sentir e agir*, destacam que existe uma clara necessidade e um forte desejo de memória, patrimônio e museus entre diversos grupos culturais e sociais. Esse fenômeno social não é exclusivo da contemporaneidade, embora tenha ganhado grande visibilidade no mundo atual (CHAGAS & STORINO, 2007, p. 6). No entanto, para que os museus evitem se tornar obsoletos e meramente peças de exposição, é fundamental que eles se reinventem, se comuniquem e se tornem conectores culturais.

3.2. Integração Social e Coesão

A convivência de diferentes grupos culturais dentro de uma cidade ajuda a promover a tolerância e a compreensão mútua. São Paulo, com sua população multicultural, serve como um exemplo de como a diversidade pode ajudar a construir uma sociedade mais inclusiva e coesa, onde diferentes comunidades aprendem a respeitar e valorizar as diferenças culturais.

André Lemos (2009) destaca que

> "...a cidade informacional do século XXI tem na cultura da mobilidade seu princípio fundamental: a movimentação sem precedentes de pessoas, objetos, tecnologias e informações" (p. 28).

Este movimento dinâmico entre o próximo e o distante é essencial para a produção de política e cultura no contexto social.

Amartya Sen, em *A Ideia de Justiça*, argumenta que a diversidade cultural enriquece a sociedade e que a interação entre diferentes grupos culturais pode fomentar uma compreensão mais profunda e respeito mútuo. Ele sublinha como a convivência entre várias culturas pode fortalecer a coesão social e fortalecer o tecido social.

As edições do Sistema Estadual de Museus (SISEM-SP) frequentemente levantam questões sobre os museus, e as respostas a essas questões não se

esgotam nas publicações atuais. Segundo Bloise, os museus são instituições culturais com grande potencial e também com diversas contradições. As dúvidas e desafios que surgem dessas questões coexistem com a crença na relevância dessas instituições, como observado por Marcelo Araujo e Antonio Carlos Sartini. Sartini, em particular, destaca o aspecto prazeroso e de entretenimento de muitos museus hoje. Apesar das dificuldades enfrentadas por modelos antigos e novos de gestão museológica, continua-se acreditando na importância e no potencial dos museus na atualidade. Giancarlo Latorraca encerra sua apresentação mencionando a professora Maria Cecília França Lourenço, que defende que pensar nos museus hoje é definir "o que queremos legar como princípios às próximas gerações, tratando-os como bens comuns e acessíveis a diferentes públicos". A continuidade e a permanência são aspectos fundamentais dos museus, mas sua sobrevivência está intimamente ligada a um processo contínuo de transformação institucional, adaptando-se a novos contextos e públicos.

Além das questões sobre a natureza e a finalidade dos museus, é relevante considerar a pergunta adicional: para quem servem? Conceitos como acolhimento, pertencimento, acessibilidade e inclusão permeiam o cotidiano dos profissionais de museus atualmente, orientando uma prática museológica inclusiva que responde às diversas demandas sociais.

Embora os museus busquem a transcendência, eles são o resultado e o reflexo da atividade humana e, como tal, são intrinsecamente humanos – dinâmicose efêmeros. A transcendência possível está restrita ao campo da dinâmica histórica, oferecendo diferentes leituras sobre a tensão entre o que é digno de memória e o que é fonte de conhecimento, quem tem o privilégio de rememorar e os métodos utilizados na curadoria e na reinterpretação da memória. Mesmo as coleções com uma longa história são, na realidade, efêmeras e sujeitas à deterioração. Embora os objetos nos museus possam parecer antigos, sua inclusão nas coleções e os processos de preservação que sofreram são relativamente recentes. Portanto, novos desafios técnicos surgem na conservação dessas coleções, visando garantir sua longevidade e explorar ao máximo seus limites.

Como instituições sociais, os museus não foram imunes às mudanças históricas das sociedades. Chegaram ao século XXI com a maturidade

adquirida através dos processos de democratização das sociedades ocidentais, e sua estrutura organizacional atual reflete esses processos. O surgimento de disciplinas específicas, como Museografia e Museologia, é uma expressão dessa evolução. Giddens descreve essas instituições como “instituições-casca”, que, embora externamente pareçam inalteradas e mantenham os mesmos nomes, internamente passaram por profundas transformações (Giddens, 2007). Hoje, os museus enfrentam o desafio de se atualizar na mesma velocidade que a informação e as tecnologias evoluem, buscando responder a uma responsabilidade social inclusiva através da crescente profissionalização dos serviços que prestam aos seus variados públicos e usuários. Eles aspiram a desempenhar um papel central nesse processo social inclusivo e desempenhar um papel chave nesse cenário em constante mudança.

3.3. Desenvolvimento Econômico

Clara P. Santos afirma em seu livro "Museus e Turismo: Novas Perspectivas para a Cultura" que

“Os museus têm o potencial de transformar o turismo cultural ao oferecer experiências que conectam o passado e o presente, promovendo uma compreensão mais profunda da identidade local e global." (2001)

A diversidade cultural também impulsiona o desenvolvimento econômico. São Paulo, sendo um centro econômico e cultural, se beneficia do turismo cultural, que atrai visitantes interessados na variedade de experiências culturais oferecidas. Apresença de diversas comunidades também fomenta a criação de negócios e iniciativas empreendedoras que refletem e atendem a uma gama diversificada de necessidades e interesses.

3.4. Educação e Aprendizado

"Os museus modernos não são apenas guardiões do passado, mas mediadores ativos das culturas contemporâneas, promovendo diálogos interculturais e experiências imersivas."

Raffaele Bianchetti destaca em sua obra "Museus e Contemporaneidade: Desafios e Perspectivas que cidades culturalmente diversas proporcionam oportunidades para o aprendizado e a troca de conhecimento entre diferentes grupos. São Paulo, com suas instituições educacionais e culturais, oferece um ambiente propício para o estudo e a apreciação de diferentes tradições e perspectivas, enriquecendo o conhecimento coletivo da cidade.

André Lemos (2009) salienta que “a cidade informacional do século XXI baseia-se na cultura da mobilidade, caracterizada pela movimentação sem precedentes de pessoas, objetos, tecnologias e informações” (p. 28). Esse movimento dinâmico entre o próximo e o distante é fundamental para a configuraçãodas políticas e da cultura no cenário social contemporâneo.

Em “A Ideia de Justiça”, Amartya Sen argumenta que a diversidade cultural enriquece a sociedade e que a interação entre diferentes grupos culturais pode promover uma compreensão mais profunda e um respeito mútuo. Ele destaca que a convivência de múltiplas culturas pode fortalecer a coesão social e o tecido social, criando uma rede mais robusta de relacionamentos e entendimentos.

Embora os museus busquem a transcendência, eles são, na essência, reflexos da atividade humana e, portanto, são fundamentalmente humanos — dinâmicos e efêmeros. A transcendência que é possível para os museus está vinculada ao campo da dinâmica histórica, proporcionando diferentes perspectivas sobre a tensão entre o que deve ser lembrado e o que é uma fonte de conhecimento, quem tem o privilégio de recordar e os métodos usados na curadoria e reinterpretação da memória. Mesmo as coleções com uma longa história são, na realidade, efêmeras e sujeitas à deterioração. Embora os objetos nos museus possam parecer antigos, a sua inclusão nas coleções e os processos de preservação aos quais foram submetidos são relativamente recentes. Novos desafios técnicos surgem na conservação dessas coleções, visando garantir sua longevidade e explorar ao máximo seus limites.

Como instituições sociais, os museus não escaparam das mudanças históricas que afetaram as sociedades. Entraram no século XXI com a maturidade adquirida pelos processos de democratização nas sociedades ocidentais, e sua estrutura organizacional atual reflete esses processos. O surgimento de

disciplinas específicas, como Museografia e Museologia, é um reflexo dessa evolução. Giddens descreve essas instituições como “instituições-casca”, que, embora externamente pareçam imutáveis e mantenham os mesmos nomes, passaram por profundas transformações internas (Giddens, 2007). Atualmente, os museus enfrentam o desafio de se atualizar com a mesma velocidade da informação e das tecnologias, buscando cumprir uma responsabilidade social inclusiva através da crescente profissionalização dos serviços que oferecem a seus diversos públicos e usuários. Eles aspiram a desempenhar um papel central nesse processo de inclusão social ea exercer uma função chave nesse cenário em constante evolução.

3.5. Inovação e Resolução de Problemas

"O museu contemporâneo é um espaço de construção e desconstrução de narrativas, refletindo as complexidades da sociedade atual e o dinamismo das relações culturais."

É o que afirma Zélia M. Monteiro em seu manuscrito intitulado "Museus e Espaços Culturais: Uma Perspectiva Contemporânea". Nesta perspectiva a diversidade cultural estimula a inovação, trazendo diferentes maneiras de pensar e resolver problemas. Em ambientes onde diversas perspectivas são consideradas, como no contexto de São Paulo, há uma maior probabilidade de desenvolvimento de soluções criativas e eficazes para desafios urbanos e sociais.

Os museus, ao serem considerados como laboratórios de experimentação e escolas críticas, ocupam um espaço singular na sociedade. Eles não são apenas repositórios de objetos históricos e culturais, mas também espaços dinâmicos onde se podem questionar e redefinir valores, práticas e identidades. A função dos museus vai além da preservação e exibição; eles servem como pontos de encontro para debates e reflexões sobre o papel da cultura e da história na formação da sociedade.

A perspectiva de que os museus devem desautomatizar nossos pensamentos e atitudes reflete a necessidade de promover uma conscientização crítica entre os visitantes. Eles são vistos como locais onde é possível engajar em uma análise mais profunda da experiência humana, desafiando noções

preconcebidas e incentivando uma visão mais inclusiva e reflexiva sobre o mundo.

Ao considerar a análise de Neil Postman, a função dos museus como espaços para responder e refletir sobre a condição humana assume uma dimensão ainda mais significativa. Eles são ferramentas essenciais para o exame das questões fundamentais da existência humana e para a promoção de um entendimento mais profundo e nuançado das nossas próprias vidas e das vidas dos outros. Assim, os museus se tornam não apenas centros de conhecimento, mas também agentes de transformação social e cultural, que promovem uma consciênciacrítica e inclusiva na sociedade como um todo.

3.6. Preservação e Valorização do Patrimônio

A função dos museus na contemporaneidade vai além da simples exposição de objetos; eles se tornam espaços de reflexão crítica e diálogo sobrequestões sociais e culturais atuais."

Segundo Gilberto Gil, na coletânea "Cultura e Museus: Uma Visão Contemporânea"*,* a diversidade cultural contribui para a preservação e valorização de patrimônio histórico e cultural. São Paulo preserva e celebra suas várias heranças culturais, desde o patrimônio indígena até as influências dos imigrantes europeus e asiáticos, refletindo a complexidade e a riqueza da cidade.

Cristina Freire, ao se basear na análise de Giulio Carlo Argan sobre o fenômeno artístico, argumenta que “o museu não trabalha com objetos, mas com problemas. Ou seja, o museu organiza um acervo de itens materiais para estruturar valores e relações sociais”. Nesse contexto, os museus são vistos como agentes que criam e redefinem valores e representações culturais. Esse papel envolve o desafio de “pensar e repensar, fazer e refazer” as instituições museológicas, como observa Emanoel Araujo, destacando a necessidade de constante reflexão e reinvenção.

Ana Mae Barbosa vê os museus como “laboratórios de experimentação”, comparando-os a escolas críticas e transformadoras que questionam seus próprios valores e práticas. Para ela, os museus são espaços onde se

experimenta e se debate criticamente, refletindo sobre suas funções e contribuições sociais. Nesse contexto, os museus são vistos como agentes de mudança, capazes de nos fazer ver o valor intrínseco de cada indivíduo e de cada experiência humana.

Marcelo Mattos Araujo reforça essa ideia ao destacar o papel dos museus na sociedade contemporânea. Segundo ele, os museus têm a capacidade de realizar “ações que nos desautomatizem; que mostrem e nos façam ver que não somos descartáveis”. Araujo sugere que os museus ajudam a desafiar nossas percepções habituais e nos fazem valorizar nossa própria importância e a dos outros.

Cristina Bruno complementa essa perspectiva ao refletir sobre o pensamentode Neil Postman, que propõe que “os museus servem para responder o que é a condição humana”. Postman argumenta que os museus, assumindo diferentes formatos e abordagens conceituais, exploram e respondem questões fundamentais sobre a natureza da experiência humana, abordando questões existenciais e culturais de uma forma que vai além da simples preservação de artefatos e memórias.

Os museus buscam a permanência e a preservação, contrastando com a natureza transitória da existência humana. Eles têm a capacidade de oferecer respostas duradouras e substanciais, fundamentadas em uma abordagem preservacionista. Isso permite que os museus desempenhem um papel significativo no desenvolvimento social, econômico e cultural.

Carlos Roberto Brandão e Maria Isabel Landim discutem o binômio permanência/transitoriedade, destacando que os museus, ao longo da história, desempenharam diversos papéis. Desde coleções privadas até espaços públicos que abrigam acervos, os museus são, em si mesmos, locais de memória e história que buscam superar a efemeridade da existência humana.

Assim, a resposta para a pergunta sobre o que são e para que servem os museus está em constante evolução. Embora possa parecer uma questão simples, Cury lembra que “há anos nos fazemos a mesma pergunta e seguimos respondendo e revisando nossas posições”. Isso indica que a compreensão do papel dos museus é dinâmica e está sempre em processo de revisão e adaptação, refletindo as mudanças contínuas na sociedade e nas práticas culturais.

Em resumo, os museus desempenham um papel vital como instituições que não apenas preservam o passado, mas também questionam e reconfiguram valores e práticas sociais. Eles são espaços de experimentação e reflexão crítica, que ajudam a moldar a compreensão coletiva da condição humana e a fortalecer o tecido social. A dinâmica entre permanência e transitoriedade ressalta a importância dos museus na adaptação às novas demandas e contextos, mantendo-se relevantes e eficazes no seu papel social e cultural.

3.7. Identidade e Orgulho Comunitário

"O turismo cultural oferece uma forma única de engajamento com o patrimônio e a identidade local, permitindo que os visitantes experimentem e compreendam a complexidade cultural de uma cidade através de seusmuseus."

Para Ana Paula Pimentel, autora de "Turismo Cultural e Identidade: O Papel dos Museus na Experiência Turística", a diversidade cultural é fundamental para o fortalecimento da identidade das comunidades e para o cultivo do orgulho local. Em São Paulo, essa diversidade é um reflexo da presença de múltiplos grupos étnicos e culturais, que enriquecem a identidade urbana e promovem uma vida comunitária vibrante e inclusiva. O Museu de Arte de São Paulo (MASP), inserido no contexto do Sistema Estadual de Museus (SISEM-SP), é um exemplo notável de como instituições culturais podem desempenhar um papel crucial na promoção e celebração dessa diversidade.

Como destacou Bloise, os museus são instituições culturais repletas de potencialidades e contradições. As questões e desafios que surgem em torno dos museus estão acompanhados de um reconhecimento da importância e relevância desses espaços culturais, conforme explicitado por Marcelo Araujo e Antonio Carlos Sartini. Sartini, em particular, enfatiza o papel dos museus como espaços de prazer e entretenimento, além de sua função tradicional de conservação e educação. Os debates sobre os antigos e novos modelos de gestão museológica revelam tanto dificuldades quanto a crença na relevância contínua das instituições museológicas.

Giancarlo Latorraca, por sua vez, cita a professora Maria Cecília França Lourenço, que argumenta que, ao refletirmos sobre o papel dos museus,

devemos definir “o que queremos legar como princípios às próximas gerações, tratando-os como bem comum e para diferentes públicos”. Essa visão reforça a importância da continuidade e da permanência dos museus, embora sua sobrevivência esteja ligada a um processo dinâmico de transformação institucional, em resposta a novos contextos e audiências.

Neste contexto, surge uma questão adicional: para quem servem os museus? A resposta a essa pergunta deve considerar conceitos como acolhimento, pertencimento, acessibilidade e inclusão, que atualmente permeiam a prática museológica e orientam uma abordagem inclusiva e interativa.

A diversidade cultural é fundamental para o fortalecimento da identidade das comunidades e para o cultivo do orgulho local. Em São Paulo, essa diversidade é um reflexo da presença de múltiplos grupos étnicos e culturais, que enriquecem a identidade urbana e promovem uma vida comunitária vibrante e inclusiva. O Museu de Arte de São Paulo (MASP), inserido no contexto do Sistema Estadual de Museus (SISEM-SP), é um exemplo notável de como instituições culturais podem desempenhar um papel crucial na promoção e celebração dessa diversidade.

Como destacou Bloise, os museus são instituições culturais repletas de potencialidades e contradições. As questões e desafios que surgem em torno dos museus estão acompanhados de um reconhecimento da importância e relevância desses espaços culturais, conforme explicitado por Marcelo Araujo e Antonio Carlos Sartini. Sartini, em particular, enfatiza o papel dos museus como espaços de prazer e entretenimento, além de sua função tradicional de conservação e educação. Os debates sobre os antigos e novos modelos de gestão museológica revelam tanto dificuldades quanto a crença na relevância contínua das instituições museológicas.

Giancarlo Latorraca, por sua vez, cita a professora Maria Cecília França Lourenço, que argumenta que, ao refletirmos sobre o papel dos museus, devemos definir “o que queremos legar como princípios às próximas gerações, tratando-os como bem comum e para diferentes públicos”. Essa visão reforça a importância da continuidade e da permanência dos museus, embora sua sobrevivência esteja ligada a um processo dinâmico de transformação institucional, em resposta a novos contextos e audiências.

Neste contexto, surge uma questão adicional: para quem servem os museus?

A resposta a essa pergunta deve considerar conceitos como acolhimento, pertencimento, acessibilidade e inclusão, que atualmente permeiam a prática museológica e orientam uma abordagem inclusiva e interativa.

Os museus, na busca pela transcendência, refletem a natureza efêmera da atividade humana. Embora visem preservar a memória e o conhecimento, sua existência é marcada pela transitoriedade e pela constante deterioração dos objetos. A transcendência que os museus buscam está circunscrita à dinâmica da história, oferecendo múltiplas leituras sobre o que é digno de memória e como essa memória é processada e reinterpretada. Mesmo que algumas coleções pareçam ter uma longa história, a incorporação desses itens nas coleções e os processos de preservação são relativamente recentes. Assim, os museus enfrentam novos desafios técnicos para garantir a longevidade e a integridade das coleções.

O paradoxo enfrentado pelos museus reside no fato de que, enquanto eles assumem a responsabilidade de conservar e proteger objetos muitas vezes perecíveis e frágeis, esses objetos estão sujeitos à deterioração ao longo do tempo.

Os museus, portanto, desempenham um papel crucial na preservação da memória cultural, ao mesmo tempo em que precisam se adaptar continuamente às novas demandas tecnológicas e sociais. A integração de novas tecnologias, como sistemas de armazenamento digital e técnicas avançadas de conservação, é essencial para assegurar que os museus possam continuar a cumprir sua missão de preservar e interpretar o patrimônio cultural, enquanto respondem às expectativas e necessidades de um público em constante evolução.

3.7.1. Diversidade Cultural

São Paulo, como uma das maiores cidades do país e da América Latina, é um verdadeiro caldeirão de culturas, com uma população que representa uma ampla gama de origens étnicas e culturais. Essa diversidade é refletida em muitos aspectos da cidade, incluindo sua gastronomia, eventos culturais e instituições de arte. O MASP, situado na Avenida Paulista, é um dos principais

símbolos dessa diversidade,tanto por seu acervo quanto por sua abordagem à arte.

Aos museus aplica-se a designação de Giddens para instituições sociais que mesmo sofrendo profunda transformação ainda incluem-se em uma mesma tipologia: “Para onde quer que olhemos, vemos instituições que, de fora, parecem as mesmas de sempre, e exibem os mesmos nomes, mas que por dentro se tornaram muito diferentes. São o que chamamos de instituições-casca” (Giddens, 2007). Hoje, os museus vivem ainda o desafio de se atualizarem na velocidade com que a informação e as tecnologias se atualizam. Buscam responder a uma nova responsabilidade social inclusiva através de uma crescente profissionalização dos serviços prestados aos seus múltiplos públicos/usuários. Buscam também papel protagonista nesse processo social inclusivo e includente, tendo certamente papel- chave a desempenhar.

3.7.2. Contribuição para o Turismo

Na atualidade, os museus enfrentam o desafio de se modernizar à medida que a informação e as tecnologias evoluem rapidamente. A necessidade de se adaptar a essas mudanças tecnológicas e culturais é crucial para que continuem relevantes e eficazes. Para responder a essa nova realidade, os museus estão empenhados em adotar uma abordagem mais inclusiva e socialmente responsável. Isso se traduz em uma crescente profissionalização dos serviços oferecidos, visando atender de maneira mais eficaz a uma audiência diversificada e variada.

Além disso, os museus aspiram a assumir um papel central no processo de inclusão social, buscando não apenas se adaptar às novas demandas, mas também desempenhar um papel proativo nesse cenário. Eles se esforçam para se tornar protagonistas em um contexto social que valoriza cada vez mais a diversidade e a inclusão. Nesse sentido, os museus têm um papel essencial a desempenhar, contribuindo significativamente para a construção de um ambiente cultural mais acessível e inclusivo, refletindo as mudanças e as necessidades da sociedadecontemporânea.

O museu se apresenta como um lugar de convivência que abre suas portas para que toda e qualquer categoria de público possa usufruir de um espaço não só de lazer, mas fundamentalmente de reflexão a respeito da memória histórica e deum simbolismo transcendente. (Vasconcellos, 2006, p. 37) Pelas palavras do autor, se pode observar a relação do turismo com o lazer, do lazer com os museus e dos museus com o turismo. Alguns autores afirmam que, ao atrair a atenção para o patrimônio natural ou cultural, o turismo promove sua conservação e valorização.

Acervo Internacional: O MASP possui uma coleção impressionante de arte, que inclui obras de artistas brasileiros e internacionais. Esse acervo não apenas reflete a diversidade cultural, mas também atrai visitantes de todo o mundo interessados em uma experiência artística abrangente.

a. Exposições Temporárias:

O museu frequentemente organiza exposições temporárias que exploram diferentes temas e culturas, permitindo que os visitantes experimentem novas perspectivas e compreendam a rica tapeçaria cultural global.

b. Educação e Programação Cultural:

O MASP oferece uma variedade de programas educacionais e eventosculturais que promovem o diálogo sobre questões culturais e sociais. Essas atividades contribuem para a formação de uma audiência diversificada e engajada.

c. Arquitetura e Design:

O próprio edifício do MASP, projetado por Lina Bo Bardi, é um ícone da arquitetura moderna e um ponto de interesse para os turistas. Sua estrutura inovadora e sua localização central na Avenida Paulista ajudam a atrair visitantesque buscam uma experiência cultural única.

O MASP, portanto, não só reflete a diversidade cultural de São Paulo por meio de sua coleção e atividades, mas também contribui para o turismo ao oferecer um espaço onde a cultura é celebrada e acessível a uma audiência global.

O turismo, por natureza e essência, implica a busca de diferenças. Diferenças traçadas pela cultura e pelo patrimônio. Ao representar um dos veículos mais

importantes de divulgação cultural, o turismo emerge, ele próprio, como instrumento de reafirmação de cultura(s) e de patrimônios singulares. A atividade turística tem na cultura e no patrimônio dois contrapés insubstituíveis que permitem usufruir o encontro de singulares, visto como ambos possuem acervo acumulado e cumulativo. Por mais que a relação entre turismo e museu seja ainda rudimentar, se deve ser repensado no que diz respeito a turismo cultural onde o mercado deve obter um maior desenvolvimento e são necessários alguns investimentos pelosmuseus, comunidades envolvidas e das empresas ligadas direta e indiretamente ao turismo. Vale ressaltar a importância fundamental do potencial turístico dos museus.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São Paulo, como Cidade-Museu, destaca-se por seu papel como um centro cultural vibrante e diversificado. A cidade abriga uma vasta gama de instituições culturais, galerias, e espaços de arte que contribuem para sua identidade como um grande museu urbano.

Algumas décadas se passaram e o museu ainda conclama por novas dimensões e formatações. Visivelmente, os museus foram adquirindo um novo desenho, resultado da intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação. Está havendo uma transformação muito grande do campo dos museus no Brasil e que ainda terá de ser analisada em seu alcance e repercussão prática. A criação do Sistema Brasileiro de Museus, em 2004, com a “finalidade de facilitar o diálogo entre museus e instituições afins, objetivando a gestão integrada e o desenvolvimento dos museus, acervos e processos museológicos brasileiros” (SBM, 2009) e do Ibram, mais recentemente, são fatores que, juntamente com a Política Nacional de Museus, vêm contribuindo para dinamizar mais o setor. (CÂNDIDO, 2014, pp. 23, 24). Por conseguinte, esse novo modelo requer novos projetos para a linguagem, programas, dispositivos, agenciamento do usuário, comunicação, aprendizagem, conexão e interatividade. Com isso, há a necessidade de criação de um sistema de armazenamento e comunicação digital. A integração da tecnologia nas instituições museais diante da comunicação de departamentos de Tecnologia

de Informação – TI e de preservação e restauração torna-se essencial na garantia da perpetuação das obras de arte. Assim, é imprescindível a presença de profissionais capacitados especializados no manejo de novos formatos digitais de conservação e comunicação das obras. É importante salientar que mesmo em meio à utilização cada vez mais intensa da tecnologia em tudo o que se propõe efetuar, a memória digital das obras de arte é apenas um suporte para guarda e disseminação da obra. Vários fatores são preponderantes nessa discussão de sistemas computacionais, como: contratação de especialistas, atualização de softwares, compatibilidade de programas, migrações de arquivos, extensões universais, pagamento de licenças, suportes, formatações, equipamentos, servidores, dentre outros. No entanto, convém salientar que a tecnologia, com todos os seus aparatos, não é, evidentemente, o único e, por certo, nem o maior processo de mudança e rompimento com padrões estabelecidos a priori.

Um dos principais exemplos desse fenômeno é o Museu de Arte de São Paulo (MASP), que exerce um papel crucial na diversidade cultural e no turismo. O MASP é conhecido por sua coleção abrangente de arte ocidental e brasileira, sendo um ponto focal para exposições que atraem visitantes tanto locais quanto internacionais. A sua arquitetura icônica e a forma como expõe as obras, em um espaço livre e transparente, também são parte de seu apelo.

O impacto do MASP na diversidade cultural é significativo. O museu não só promove a arte e a cultura de diferentes períodos e origens, mas também serve como um espaço de diálogo entre culturas. Suas exposições frequentemente abordam temas variados e trazem à tona a riqueza das culturas globais, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva.

Em termos de turismo, o MASP é uma atração central que contribui para o fluxo de visitantes na cidade. O museu não apenas atrai amantes da arte, mas também impulsiona o desenvolvimento de áreas circundantes e a economia local. O turismo cultural gerado pelo MASP reforça a imagem de São Paulo como um destino de turismo de classe mundial e valoriza a cidade como um importante polo cultural.

Assim, o MASP desempenha um papel fundamental na consolidação de São Paulo como uma Cidade-Museu, impactando positivamente tanto a diversidade cultural quanto o setor de turismo.

Em suma, a diversidade cultural em cidades como São Paulo é essencial para a criação de um ambiente urbano dinâmico, inclusivo e próspero. Ela não só enriquece a vida cultural e social da cidade, mas também contribui para seu crescimento econômico e inovação, ajudando a moldar uma metrópole vibrante e resiliente

O MASP é um exemplo notável de como uma instituição cultural pode refletir e amplificar a diversidade cultural de uma cidade contemporânea como São Paulo. Através de sua arquitetura, acervo, programação e interação com a comunidade, o MASP não apenas preserva e celebra a diversidade cultural, mas também a integra na configuração e identidade da cidade. Assim, o museu desempenha um papel crucial na construção e na expressão da complexidade cultural que define São Paulo É evidente e notória a importância multifacetada dos museus na sociedade moderna. Eles não apenas preservam e conservam, mas também desempenham um papel vital na promoção da diversidade cultural, no fortalecimento da identidade comunitária e na adaptação às novas demandas sociais e tecnológicas. Os museus são instituições dinâmicas que, ao enfrentar os desafios da preservação e da inovação, continuam a cumprir sua missão de enriquecer a compreensão cultural e promover um diálogo inclusivo e acessível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• ARAUJO, Emanoel. **O museu Afro-Brasileiro e o Legado da Arte Africana Revista Brasileira de Arte**, vol. 21. Nº 3. São Paulo, SP: MASP p. 45-56. 1993.

• ARAÚJO, Marcelo Mattos. **Museus e o Papel da Arte**. São Paulo, SP: EDUSP -Editora da Universidade. 2015.

• ARAÚJO, Marcelo. **Museus e o Papel da Arte.** São Paulo. SP: Editora SENAC.2014.

• ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como história da cidade**. 5ª edição SãoPaulo: Editora Martins Fontes. 2005

• ASCOTT, Roy. **A arquitetura da Percepção**. São Paulo, SP: Editora Senac. 2002.

• BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação no Brasil**. 7ª edição. São Paulo, SP:Editora Perspectiva, 2019.

• BENI, Mário Carlos. **Análise Estrutural Do Turismo**. 12ª edição. São Paulo, SP.Editora Senac. 1998. P.516

• BIANCHETTE, Raffaele. **Museu e Contemporaneidade: Novos Olhares sobre aArte e o Espaço Museológico: Cadernos de Arte e Antropologia**. São Carlos,São Paulo: UFSCAR, vol. 8, n° 2

• BLOISE, Raul. **O Museu e seus públicos**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2001.

• BRANDÃO, Carlos Roberto Ferreira e LANDIM, Maria Isabel Pinto Ferreira. **Museus: O que são e para que servem?** Tradução Brodowski. SP ACAM Portinari,Secretaria de Estação da Cultura de SP. 2011. Acesso em 17.08.2024

• BRUNO, Cristina. **A sociedade do Espetáculo e a Desinformação na Era da Mídia Digital**. São Paulo, SP: Alameda Editorial. 2022.

• BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Museologia e museus: princípios, problemas emétodos**. São Paulo. SP. Editora Hucitec, 1997.

• BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museologia para professores: **Os caminhos da Educação pelo patrimônio**. São Paulo. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula SOUZA 1998. P.19.

• BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Museologia para professores: Os caminhos da educação pelo patrimônio.** São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica. São Paulo. SP: Editora Souza 1998, p.19- Apostila do Curso Homônimo.

• CANDIDO, M. **Documentação museológica**. In. Nascimento Si, et al. Organização Caderno de Diretrizes Museológicas Brasília Minc/Iphan/Departamento de Museus e Centros Culturais; Belo Horizonte: Secretário de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006, p. 33-92.

• CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Gestão de Museus, um desafio contemporâneo: diagnóstico museológico e planejamento** – 2ª Ed. - Porto Alegre, RS: Editora Medianiz, 2014.

• CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação.** Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne.1º edição. São Paulo. Editora: Paz e Terra. 2015. P.629

• CASTELLS, Manuel. **Os museus na era da informação: conectores culturais de tempo e espaço. In: Museus sem lugar: ensaios, manifestos e diálogos em rede**. Lisboa: Editora: Universidade Nova de Lisboa. 2015.

• CHAGAS, Mário de Souza; STORINO, Cláudia Maria Pinheiro. **Os museus são bons para pensar, sentir e agir**. In: Musas: Revista brasileira de museus e museologia – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Departamento de Museus e Centros Culturais nº 3 2007.

• CURY, Mariela Xavier. **Museologia: novas tendências.** In: GRANATO, Marcus (org.). Museu e Museologia: Interfaces e Perspectivas. Rio de Janeiro: Mast, 2009.

• FREIRE, Cristina. **Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo – um estudo na cidade de São Paulo.** Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Acesso em 17 de agosto de 2024

• GIDDENS, Anthony. **A terceira via: A renovação da social-Democracia** – Rio deJaneiro- RJ: Editora Record. 2007.

• HUYSSEN, Andreas. **Escapando da Amnésia. O museu como cultura de massa**. Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional nº 23. Rio de Janeiro, RJ: 1994.

• LATORRACA, Giancarlo. **Anotações para um museu de arquitetura designbrasileiro**. São Paulo, SP: SENAC. 2012

• LEMOS, André (org) **Cibercidade. As cidades na cibercultura**. Rio de Janeiro, RJ: Editora E-papers, 2004.

• LOURENÇO, Maria Cecília França. **Museus acolhem moderno**. Vol. 26, São Paulo, SP: EDUSP, 1999.

• LUETZ, Richard. **Transformando Museus: Práticas Inovadoras em EducaoMuseológica**. Rio de Janeiro. RJ: Editora Fiocruz. 2017.

• MALRAUX, André. **O museu imaginário**. Lisboa: Editora: Edições 70, 2013.

• MONTEIRO, Zélia Maria de Almeida. **Museus e Espaços Culturais: Uma perspectiva contemporânea**. Belém, PA: Editora UFPA, 2020

• PIMENTEL, Ana Paula. **Turismo e Cultura: Práticas e Experiências**. São Paulo,SP: Editora SENAC, 2012.

• POMIAN, Krzysztof. **Coleccion In: Enciclópedia Einaudi. V1 (Memória –História)** Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984. P.51-86

• POSTMAN, Neil. **Divertir-se até morrer: O declínio da Cultura Pública na Erada Mídia de Entretenimento** editora Martins Fontes. 1990.

• SANTINI, Antônio Carlos. **Educação e Interação em Museus**. Ed. UniversidadeFederal de MG (UFMG). Belo Horizonte. MG. 2004.

• SANTOS, Clara Pereira dos. **Museus e Turismo: Novas Perspectivas**. SãoPaulo, SP: Editora Saraiva, 2001.

• SEN, Amartya. **A ideia de Justiça**. 1ª edição. São Paulo. SP: Companhia dasLetras, 2011.

• VASCONCELOS, José. **Museus: Teoria e Prática**. São Paulo, SP. EditoraSENAC. 2006

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

MORAES, Bruna Pinheiro de [6]

RESUMO

Quando a educação escolar é destinada aos indígenas, é necessário considerar que os modos de organização curricular e as práticas pedagógicas precisam ser construídos de diferentes maneiras, respondendo às necessidades e aos anseios de cada povo e devem estar alicerçados nas variadas maneiras de pensar e de educar. Uma escola que mantém práticas individualizantes, competitivas, desiguais e classificatórias não serve a uma cultura que se fundamenta em outras formas de relação e em outros valores sociais e, por isso, precisa ser reinventada.

Palavras- chave: Educação indígena. Escola. Professor

INTRODUÇÃO

Segundo o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - IBASE (2004), os indígenas que habitavam a terra brasílica desconheciam a instituição escola, porém conheciam formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidos e transmitidos por meio da tradição oral, em seus idiomas próprios, sem precisar da escrita alfabética, ou seja, cada sociedade indígena possuía e ainda possui um processo próprio pelo qual internalizava em seus membros um modo particular de ser, de garantir sua sobrevivência e sua reprodução.

[6]Formada em Pedagogia e Artes. Atua como Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), desempenhando a função de assistente de diretor de escola (2020). E-mail: bruna.p.moraes@hotmail.com

Conforme SILVA (2018, p. 59), “a educação indígena organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia”. Para as autoras, esses ensinamentos eram, desde o princípio, passados pelas gerações de forma oral, na convivência diária, durante cerimônias e/ou rituais, na transmissão das lendas e ainda nas diferentes formas em que cada comunidade está estruturada.

Dessa forma, é possível compreender que, ainda que de forma diferenciada do modelo “colonizador” que lhes foi imposto, os indígenas, em suas diferentes comunidades, já possuíam um sistema educativo próprio, que visava à transmissão dos costumes e conhecimentos através das gerações, costume que é mantido até os dias atuais.

A categoria escola indígena no Brasil foi criada com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Nele a escola é definida no Artigo 2º, por sua “localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas”. Contudo, a compreensão dos espaços-tempos em que esta se realiza, a escola indígena, não pode ser entendida apenas como um estabelecimento de ensino localizado nas aldeias, localidades em que vivem comunidades indígenas. Do ponto de vista sócio antropológico, sua concepção extrapola os espaços e os tempos institucionalizados, visto que sua concepção inclui a vida comunitária e seus processos de produção sociocultural. Para Tassinari (2001, p.50), as escolas indígenas são definidas como espaços de fronteiras: “[...] espaço de trânsito, articulação étnica de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo e não-índios”

O termo “educação escolar indígena” é atualmente utilizado para distinguir o ensino formal em contraponto à educação informal desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica a cada povo indígena. O conceito de Educação Escolar Indígena como direito, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação imprescindível entre escola, sociedade e identidade em consonância com os projetos societários de cada povo indígena, é originário do Movimento Indígena, que tem como objetivos, entre outros, a reflexão sobre os problemas comuns vividos pelos professores indígenas e as alternativas encontradas na educação escolar, visando garantir que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados.

Assim sendo, a Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

MULTICULTURALISMO

Numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja "pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea" (Moreira, 2001, p. 41) o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a "superioridade" dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo.

Segundo, Fernandes:

> Multiculturalismo é «quando os processos de integração são vistos nos dois sentidos e funcionando de maneira diferente para diferentes grupos. Neste entendimento, cada grupo é distinto e a integração não pode consistir num único padrão (daí o "multi"). O "culturalismo" refere-se ao entendimento de que os grupos em questão não devem ser considerados apenas pela sua novidade, pelo seu fenótipo

> (aspeto visível) ou locação sócio-econômica, mas por certas formas de identidade de grupo. (Fernandes, 2012 p.77)

A situação de multiculturalidade não implica necessariamente a existência de contatos e interações significativas entre as culturas co-presentes, que podem coexistir no mesmo território ou em territórios contíguos em mera posição de face a face. Mas tende a evoluir para interfaces ora colaborativos, ora conflituais, ora de ambas as espécies, como sabemos pela experiência histórica, à escala local, da vivência social das grandes metrópoles.

Para Santos e Nunes (2003, p. 28), o multiculturalismo aponta simultaneamente ou alternativamente para uma descrição e para um projeto. Como descrição pode referir-se à “existência de uma multiplicidade de culturas no mundo”, “à co-existência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado nação” e “à existência de culturas que se interinfluenciam tanto dentro como para além do Estado nação.” Como projeto, refere-se a um “projeto político de celebração ou reconhecimento dessas diferenças.”

Segundo CANDAU (2002) a educação multicultural abrange alguns paradigmas, dentre eles se destaca o desenvolvimento do autoconhecimento, no qual o objetivo seria o sucesso acadêmico de educandos de minorias étnicas e o conhecimento de sua própria identidade, podendo ser praticado através dos centros de estudos étnicos, os quais dão relevância às contribuições dos grupos, e, também por meio das unidades que retratam temas sobre heróis étnicos.

Para finalizar, o multiculturalismo crítico, a linguagem e as representações (raça, classe ou gênero) assumem um papel central na construção da identidade e do significado. As representações são compreendidas como frutos de lutas históricas e sociais mais amplas sobre signos e significados, sendo estes definidos mediante as transformações nas relações sociais, culturais e institucionais, no interior das quais os significados são gerados. A grande meta a ser atingida é a equidade, com base no acesso e permanência escolar de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças étnicas, sexuais, religiosas etc. Além disso, visa preparar a todos para uma convivência plural e diversa.

O PAPEL DO DOCENTE FRENTE À PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação escolar indígena teve em seus primórdios, um processo educacional com intenções intensamente catequizadoras e civilizatórias, e com isso, só se pensou em professor indígena para atuar na educação dos seus povos muito recentemente, segundo, (GRUPIONI, 2003).

> No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Formar índios para serem professores e gestores das mais de 3.085 escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. (Grupioni, 2003. pp. 13.)

O educador docente tem um papel fundamental na construção e até em mudanças de paradigmas. Diante da problemática existente pelo déficit de pessoal qualificado para a docência desta forma especializada, é necessário que se instale de forma permanente e eficaz políticas públicas voltadas para esse profissional e que haja de forma contínua e eficiente continuidade e fomento do aperfeiçoamento desse docente. A criação de um programa de educação continuada nos diversos níveis de formação nas estâncias de graduação, pós-graduação, extensão desta modalidade de ensino. No tocante ao indígena diante de tanta legislação existente no país se faz necessária fiscalização e cumprimento delas uma vez que esse povo faz parte da cultura viva brasileira.

Compreender o educador como um sujeito histórico implica também nos questionarmos a respeito do futuro e das perspectivas que se abrem para a construção de um novo tempo, uma nova sociedade e uma nova escola. Implica também entendermos o professor como sujeito que constrói uma prática social e, nesse sentido, nos aproximamos também da compreensão de nossos professores, o professor não-índio e o professor indígena, como categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas.

No âmbito das políticas de formação expressas nos Cadernos SECAD (2007, p.21), a educação continuada se apresenta como uma das possibilidades para a formação do professor indígena, não apenas para a construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade da língua materna praticada na comunidade como para a construção de estratégias no âmbito da escolha que venham a favorecer a própria língua. A complexidade das relações entre os membros da comunidade, a diversidade linguística e cultural são alguns dos fatores com que o professor indígena tem que conviver. Ser professor indígena significa estar em constante formação e refletir sobre os processos, de modo a aprimorar a prática docente.

Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 no Artigo 19, parágrafo 2º afirma que:

> Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012).

O que se espera do professor indígena, segundo o documento citado, é que ele tenha uma atuação na escola e para a escola, sendo capaz de responder aos desafios trazidos pelo contato com as sociedades envolventes como um interlocutor intercultural de seu povo. Para assumir tal papel, necessita que sua formação contemple os conhecimentos não indígenas por um lado, e por outro, os conhecimentos e tradições de seu povo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, de 1996, conseguiram avanços na área legal, por outro lado, entregou-se o poder de gerenciamento dessas políticas para os estados e municípios, sem que se criassem mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas.

Apesar da constituição brasileira e das legislações estaduais reconhecerem os direitos aos povos indígenas, ainda há muito que se fazer na prática em relação a todas as etnias de culturas diferentes. Não basta a lei

prever ou garantir a posse dos territórios, de educação, de direitos à saúde, entre outros, mas é preciso ações que concretizem o que é dito e de direito. Porém, essa educação, muitas vezes, ocorre em um contexto de conflitos entre políticas públicas que são implementadas e contrariam as políticas internas dessas comunidades.

É importante frisar, que todo educador tem uma grande missão, não apenas de ensinar, mas principalmente aprender. É fundamental que não se reproduza preconceitos, buscando sempre descolonizar correntes de pensamento que ainda reproduzem etnocentrismo e são responsáveis também pelos crimes de ódio praticados contra indígenas no país.

Nesta perspectiva, a concepção de formação do profissional deverá se pautar pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e multidisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino, pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a pesquisa se constitui um princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo básico dessa formação.

De forma que na composição da identidade do docente indígena aponta-se implicada grande parte de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar refletidas de suas experiências como alunos. Nesse sentido, as instituições de ensino tiveram o papel determinante na Formação de Professores para Indígenas, uma vez que as elas couberam à seleção e a definição dos saberes sociais, de acordo com os modelos da cultura erudita e que serviram também para difundir os interesses do Estado e da igreja. A esse respeito consideramos os métodos de controle estatal, as ações evangelistas e as ideologias apoiadas nas ciências empíricas como contidas nas propostas de Formação de Professores para a população indígena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. **Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2002

_____. Ebadi. **Educação escolar indígena em Terra Brasília.** Rio de Janeiro, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Referencial para a formação de professores indígenas.** Brasília: MEC 2005.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola. Brasília, DF: MEC, 2007. Caderno SECAD 3. Disponível em: www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_07.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2012.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7

_____. **Base Nacional Comum Curricular/ Ministério da Educação**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura (s): encontros e desencontros**. In: CANDAU, V. M.Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

_____V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura (**s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, J. P. T. **A ideologia do multiculturalismo.** Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4286/a_ideologia_do_multiculturalismo.pdf?sequence=1. 2012. Acesso em: 17 out. 2020.

FLEURY**,** Reinaldo Matias (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa. "**Trajetória de muitas perdas e ganhos".** In Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, Luís B. **Da aldeia ao parlamento: A educação escolar indígena na Nova LDB**. Em Aberto: Educação Escolar Indígena. 1994.

_____, Luís Donisete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil.** Brasília-DF – Brasil. Volume 20 Editoria Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2003.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Em Aberto, Brasília, n.63, p. 5-9, jul./set. 1994. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ . Acesso em jan/2012.

MONTENEGRO, M. M. **Professor Caboclo**, Manaus. BK Ed. 2006.

MOREIRA, A.F.B. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores.** In Currículo: políticas e práticas. Papirus, (pp. 81 – 96), Campinas, Brasil. 2001

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese.** São Paulo, Editora Cortez. 1982.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

SANTOS, Katia Costa dos. **Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira.** Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São, São Paulo, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Letícia Borges da. **Povos indígenas, direitos humanos e a Convenção 169 da OIT**. In: PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos. Vol. 1. Curitiba: Juruá, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, V. **Entre La Igualdad Y El Respeto A La Diferencia:** Notas Sobre El Derecho De Los Pueblos Indígenas A La Educación En Brasil, UPN, México, 2010

ZOIA, A. **A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena.** In: GRADO, B. S.; PASSOS, L. A. (Org.) O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 67-86.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR

Renato de Brito Pereira

RESUMO

O papel do professor alfabetizador é fundamental no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas primeiras etapas da educação infantil. Para desempenhar essa função de maneira eficaz, é necessário que o professor possua um conjunto de competências essenciais que abrangem tanto aspectos pedagógicos quanto pessoais.

Palavras-chave:educação especial, formação de professores, alfabetização, pedagogia crítica.

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, é crucial que o professor alfabetizador tenha um profundo conhecimento dos processos de alfabetização e letramento. Esse conhecimento inclui a compreensão das teorias e práticas que fundamentam o ensino da leitura e escrita, bem como a capacidade de aplicar essas teorias de forma prática em salade aula. O professor deve estar familiarizado com as diferentes abordagens pedagógicas e metodológicas, desde as mais tradicionais até as mais inovadoras, para poder adaptar seu ensino às necessidades específicas de cada aluno.

Além disso, o professor precisa ter habilidades para planejar e organizar atividades que estimulem o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Isso envolve a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo, onde as crianças se sintam motivadas a explorar e experimentar a linguagem de forma criativa. O planejamento deve ser cuidadosamente estruturado para garantir que as atividades sejam apropriadas para o nível de

desenvolvimento dos alunos e que promovam progressos significativos.

Outro aspecto essencial é a capacidade de diagnosticar e intervir em dificuldades de aprendizagem. O professor alfabetizador deve ser capaz de identificar sinais de dificuldades na aquisição da leitura e escrita e implementar estratégias de intervenção eficazes. Isso requer habilidades de observação e análise, bem como a capacidade de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos.

A comunicação e a relação interpessoal são igualmente importantes para oprofessor alfabetizador. Estabelecer uma relação de confiança e respeito com os alunos é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz. Alémdisso, a habilidade de comunicar-se de maneira clara e motivadora é essencial para engajar os alunos e apoiar seu progresso.

Por fim, o professor alfabetizador deve estar comprometido com a formação contínua e o aprimoramento profissional. A educação está em constante evolução, e é importante que o professor mantenha-se atualizado sobre novas pesquisas, técnicas e ferramentas que possam enriquecer sua prática pedagógica. A busca por formação contínua e a reflexão crítica sobre sua prática são aspectos chave para garantir que o ensino da alfabetização seja sempre de alta qualidade.

Em resumo, as competências essenciais para o professor alfabetizador incluem um profundo conhecimento dos processos de alfabetização, habilidades para planejar e organizar atividades, capacidade de diagnosticar e intervir em dificuldades de aprendizagem, habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal, e um compromisso com a formação contínua. Essas competências são fundamentais para garantir que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para a leitura e a escrita, estabelecendo uma base sólida para seu sucesso acadêmico futuro.

Éimportante que o professor seje capaz de sempre atualizar os seus conhecimentos, dessa forma ser capaz de não apenas trasmitir um conhecimento robotizado.

> "O papel do professor não é o de transmitir conhecimentos prontos e acabados, mas o de criar condições para que os alunos possam construir,construir e reconstruir suas próprias aprendizagens" (FREIRE, 2011, p. 72).

CompetênciasPedagógicas

O professor alfabetizador deve possuir um profundo conhecimento pedagógico, incluindo metodologias de ensino eficazes e estratégias de ensino individualizadas. Isso envolve a capacidade de planejar e implementar atividades que desenvolvamas habilidades de leitura e escrita dos alunos, além de utilizar avaliações formativas para ajustar o ensino conforme necessário.

A capacidade de diagnosticar e avaliar o progresso dos alunos é crucial para a prática doprofessor alfabetizador. Issorequer ahabilidadede identificar dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita e aplicar intervenções apropriadas. As avaliações devem ser utilizadas não apenas para medir o progresso, mas também para orientar a prática pedagógica e personalizar o ensino.

A comunicação eficaz com os alunos, suas famílias e outros profissionais é uma competência essencial. O professor deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem positivo, que incentive a participação e o engajamento dos alunos. Além disso, deve saber colaborar com os pais para apoiar o desenvolvimento das habilidades de alfabetização em casa e na escola.

COMPETÊNCIA EM ADAPTAÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS

Os professores alfabetizadores devem possuir a habilidade de adaptar o currículo e as metodologias de ensino para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Isso inclui modificar atividades, recursos e avaliações para garantir que todos os alunos possam participar ativamente e aprender de forma eficaz. A competência em adaptação curricular é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que permita a todos os alunos atingir seu potencial máximo.

A capacidade de desenvolver competências socioemocionais é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e respeitoso.

O professor deve ser capaz de promover a autoestima, a empatia e o respeito entre os alunos, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Isso inclui a gestão eficaz de conflitos, a promoção de um ambiente positivo e a utilização de práticas que incentivem a cooperação e o respeito mútuo.

> “O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre através das interações sociais e do ambiente de aprendizagem. Para promover um ambiente educacional efetivo, é essencial fomentar a cooperação e o respeito mútuo entre os alunos, além de apoiar o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais necessárias para uma convivência harmoniosa" (VYGOTSKY, 2007, p. 34).”

ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação continuada permite que os professores desenvolvam e aprimorem habilidades específicas relacionadas às suas áreas de atuação. Isso inclui a capacidade de utilizar tecnologias educacionais de forma eficaz, adaptar estratégias de ensino para atender a diferentes estilos de aprendizagem e implementar metodologias inovadoras que promovam a inclusão e a equidade. A constante atualização dos conhecimentos e práticas pedagógicas é essencial para garantir que os professores possam oferecer uma educação de alta qualidade e atender às demandas diversificadas dos alunos.

A integração de novos conhecimentos e práticas também contribui para a motivação e o engajamento dos professores. A possibilidade de explorar novas ideias e abordagens pode revitalizar a prática docente, trazendo uma nova perspectiva e aumentando a satisfação profissional. A formação continuada, portanto, não apenas beneficia os alunos, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, promovendo um ciclo positivo de aprendizado e crescimento contínuo.

A formação continuada, nesse contexto, vai além de apenas beneficiar os alunos ao proporcionar um ensino de maior qualidade. Ela também se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Ao participar de cursos, workshops, grupos de estudo e outras atividades de aperfeiçoamento, os professores têm a oportunidade de refletir

sobre suas práticas, compartilhar experiências com colegas, e se apropriar de novos conhecimentos que impactam diretamente seu desempenho em sala de aula. Esse investimento contínuo em sua formação contribui para o fortalecimento de sua identidade profissional e para o aumento de sua confiança e autonomia como educadores.

Além disso, a formação continuada promove um ciclo positivo de aprendizado e crescimento. Quando os professores se sentem motivados e engajados, eles são mais propensos a adotar práticas inovadoras, criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e atender às necessidades diversificadas dos alunos. Esse engajamento gera um efeito multiplicador: quanto mais os professores se dedicam ao seu desenvolvimento, mais eles impactam positivamente o aprendizado de seus alunos, contribuindo para uma cultura escolar de excelência e inovação. Nóvoa (2009, p.20) destaca que:

> "A formação contínua dos professores deve ser entendida como um processo de crescimento profissional e pessoal, no qual o professor se reinventa continuamente, renovando seu entusiasmo pelo ensino e se engajando em práticas que trazem significado e satisfação à sua carreira." (NÓVOA, 2009, p. 20).

O autor ressalta que esse processo de formação contínua é fundamental para a revitalização da prática pedagógica. Quando os professores se engajam em atividades de formação, eles têm a oportunidade de explorar novas ideias e metodologias, refletir sobre suas práticas e adaptar suas abordagens de ensino às necessidades diversificadas dos alunos. Esse engajamento com novas práticas e conhecimentos gera uma renovação do entusiasmo e da motivação, elementos fundamentais para que os educadores possam se manter atualizados e inspirados, mesmo diante dos desafios cotidianos da profissão.

CONCLUSÃO

A importância dessa formação vai além da simples atualização de técnicas e abordagens; ela também contribui para o desenvolvimento profissional e pessoaldos professores. Ao investir em sua própria formação, os alfabetizadores nãoapenas ampliam suas competências, mas também fortalecem sua capacidade de criar um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo. A atualização constante permite que eles respondam de maneira mais eficaz às necessidades diversificadas dos alunos, promovendo uma educação de alta qualidade que atende a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Além disso, a formação continuada desempenha um papel crucial na promoção da motivação e satisfação profissional. A possibilidade de explorar novas ideias e metodologias pode revitalizar a prática docente, oferecendo novas perspectivas e desafios. Esse rejuvenescimento profissional não apenas melhora a experiência de ensino, mas também contribui para o bem-estar dos educadores, refletindo positivamente no ambiente escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

Freire,P.(1996).PedagogiadaAutonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire,P.(1987).Pedagogiado Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire,P.(1996).Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. (1999). Pedagogia daTerra: Uma nova visão de educação para a vida. São Paulo: Editora Cortez.

LOPES,Nilda.(2005). Educação e Inclusão: Desafios para a formação de professores. Brasília: MEC/SEF.

PIMENTA, Selma Garrido. (2008). Formação de Professores e Práticas de

Ensino:Reflexões e desafios. São Paulo: Editora Unesp.

VYGOTSKY, Lev S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

BRASIL. Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC.

BRONFENBRENNER, Urie. (1979). The Ecology of Human

Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.

NÓVOA,Antonio.Os Professores e a Sua Formação. Lisboa: DomQuixote,1995.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO E A PREVENÇÃO DE DROGAS E ABUSO DE ÁLCOOL NA INFANCIA

Kátia Ferreira dos Santos

RESUMO

O olhar do Professor com foco na capacitação e na mudança dos estigmas que depreciam as crianças e seus familiares no que tange ao uso indevido de álcool. Pretende-se identificar quais os entraves para que essas formações ocorram de forma assertiva com a mobilização de toda a comunidade escolar, incluindo as famílias das crianças pode desempenhar um papel fundamental na formação docente para a conscientização e prevenção do uso indevido de álcool já na primeira infância, o estudo pretende prover subsídios que estimulem a pesquisa e a reflexão crítica dos professores com relação a sua prática, assim como compreender as dificuldades para a aplicabilidade na Educação Infantil, numa fase em que as crianças já sofrem com as consequências do uso indevido do álcool em seu seio familiar.

Palavras-chave: Formação. Professor. Álcool. Educação Infanti

ABSTRACT

The present project , with a focus on training and changing the stigmas that depreciate children and their families regarding the excessive use of alcohol. It is intended to identify which are the obstacles for these formations to occur in an assertive way with the mobilization of the entire school community, including the children's families. The pedagogical coordinator can play a fundamental role in teacher training to raise awareness and prevent the misuse of alcohol in early childhood. This study aims to provide subsidies that stimulate the research and critical reflection of teachers in relation to their practice, as well as to understand the difficulties for applicability in Early Childhood Education, at a time when children already suffer from the consequences of alcohol abuse in your family.

KeyWords:. Teacher. Alcohol. Child Education.

INTRODUÇÂO

.

É possível observar, na prática docente e escolar, que a abordagem e o trabalho de prevenção nesta faixa etária, ainda padecem com tabus na Educação Infantil, tornando-se, muitas vezes, ineficiente ou inexistente, os professores ainda não recebem uma formação adequada e eficiente para a abordagem em sala de aula.

Familiares e usuários são taxados, estereotipados e estigmatizados na sociedade e no próprio ambiente escolar, por professores, colegas e demais membros da equipe educativa, o que ocasiona males que vão além dos efeitos nocivos do uso abusivo das drogas trabalhar a abordagem correta do tema com relação ao cuidado, ao acolhimento, ao respeito, a prevenção e ao tratamento junto à equipe docente poderia promover o entendimento e a reflexão/ação desta questão, além de colaborar com a autoestima dos educandos, com a prevenção e com a diminuição do uso abusivo.

No cotidiano que se deve incluir a discussão sobre o uso abusivo de drogas na escola, uma vez que o uso dessas substâncias vem sendo associado a problemas escolares, entre eles a dificuldade de aprendizagem, o excesso de faltas e a evasão escolar dessas dificuldades, outra barreira persiste no âmbito da Educação Infantil, que é a dificuldade na mobilização de todos os envolvidos para o desenvolvimento de um projeto significativo e que esteja contemplado no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, os programas de prevenção focam interesses na premissa da “guerra às drogas” e no tratamento do problema, em detrimento da conscientização e prevenção ao uso indevido.

A LEI FEDERAL N. 9.394, DE 1996, propõe mudanças para incluir os temas transversais na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o novo Currículo da Cidade da Prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO (SP), 2019), citados na bibliografia deste projeto, sugerem propostas para o bem estar social e para o desenvolvimento da cidadania, contudo a aplicabilidade

destas diretrizes e os princípios norteadores para as ações e intervenções preventivas não são específicos para o desenvolvimento de projetos nas escolas de Educação Infantil e sua implementação é prejudicada.

DESENVOLVIMENTO

Considerar o papel formador do coordenador pedagógico é o alvo fundamental para a elaboração deste projeto.

Segundo Moreira (2015) avalia, em sua pesquisa, que os docentes apresentam maior condescendência com relação ao consumo do álcool do que com relação ao consumo de drogas ilícitas, ainda que a queda no rendimento escolar seja compatível entre ambas:

> "... tais considerações constituem um paradoxo, já que os dados epidemiológicos demonstram que as maiores implicações para sociedade decorrem principalmente do consumo de álcool" (MOREIRA, 2015, p. 125).

O projeto será composto por quatro etapas: a primeira abordará o estudo a respeito dos documentos e legislação que regem a Educação Infantil a fim de evidenciar a carência de diretrizes; o segundo momento contará com um breve estudo sobre o consumo do álcool entre a população brasileira; o terceiro discorrerá acerca do papel do coordenador pedagógico na formação docente e na parceria com a rede de apoio, além de apresentar um panorama das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação; o quarto momento apresentará a proposta de intervenção na Escola Municipal de Educação Infantil e as possíveis parcerias com a rede de proteção, saúde e apoio.

Quando se trata dos documentos oficiais e legislações em apoio a criança e ao adolescente, nota-se uma extensa prerrogativa no intuito de garantia de direitos.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL, por exemplo, estabelece em seu artigo 227º:

> "É dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito: a vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, o respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária" (BRASIL, Constituição de 1988, p. 133).

A importância de colocá-los a salvo de toda forma de violência, negligência, discriminação, opressão, exploração e crueldade. A Constituição Federal não exclui o Estado de promover programas de assistência integral à saúde da criança, inclusive admitindo a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas.

Assim como a LEI 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a LEI 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), indicados na bibliografia deste projeto, caminha na mesma esteira de raciocínio, visando o pleno desenvolvimento destes, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho e assegurando-lhes no âmbito escolar: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; acesso à escola pública e gratuita entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, incluem a importância da ação compartilhada e complementar entre a escola e as famílias das crianças visando o diálogo, a abertura e a construção de vínculos sustentáveis, respeitosos e horizontais, cumprindo a tripla função da escola na sociedade que integra: o acolhimento das crianças; a função promover a igualdade de oportunidades e a função pedagógica, visando à ampliação dos repertórios.

Em 2017, foi elaborado um documento orientador e normativo denominado Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que define as aprendizagens essenciais às quais todos devem ter acesso no âmbito da Educação Básica e determina a progressão destas em um encadeamento ordenado com o objetivo de formação integral do sujeito ao final da Educação Básica.

O Currículo da Cidade, elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, reúne os documentos orientadores da educação nacional e ajustam à realidade da cidade e as suas características. O documento pondera a importância de os profissionais da Educação Infantil considerarem o desenvolvimento integral do ser humano nos âmbitos intelectual, físico, afetivo, social, ético, moral e simbólico.

A LEI Nº 13.840 DE 2005 estabelece o Plano Nacional de Políticas sobre Drogas (BRASIL, 2005) e prevê a promoção da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas, inclusive a saúde e a educação, com vistas à prevenção e reinserção social das crianças em programas de prevenção e atendimento especializado. Considera o aumento do oferecimento de programas, ações e projetos voltados para a prevenção, articulados entre a escola, a sociedade e a família.

Há um esforço voltado para a integralidade do desenvolvimento da criança, do papel da escola em prover segurança e acolhimento por meio de estratégias de prevenção ao uso ou a dependência de drogas ilícitas, em consonância com o ART. 12 da LEI 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A implementação das ações e estratégias de conscientização a respeito da prevenção dentro do ambiente escolar, o que poderia refletir na precariedade do trabalho dos gestores, coordenadores e docentes para com os educandos da Educação Infantil.

O uso do álcool é permitido e acatado pela sociedade brasileira por ser considerado lícito, apesar de ser uma droga psicotrópica. Ele é adquirido livremente, com a restrição da comercialização aos menores de 18 anos conforme estabelecido pela LEI 8069/90 e segundo os estudos apresentados por Nascimento et al. (2012), esta medida utilizada de maneira isolada tem se mostrado ineficaz, pois, os menores de dezoito anos apresentam um alto consumo desta substância apesar de sua proibição.

Segundo o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (2011), em seu Livreto Informativo sobre Drogas Psicotrópicas, o consumo do álcool é visto equivocadamente e de forma diferenciada das demais drogas ilícitas, ele é bem tolerado pela sociedade poderia estar vinculada a perversa premeditação de que os adolescentes vivenciarão uma fase de transgressão,

de inseguranças e de euforia. Ele atesta que o álcool ocupa o primeiro lugar entre o uso abusivo de drogas, considerando as depressoras da atividade do Sistema Nervoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, na prática docente, que a inserção precoce do álcool na vida das crianças e o uso abusivo desta substância por seus familiares, podem ser considerados naturais pelas crianças e potencializar o risco do uso e da dependência destas, relatos de professores a respeito de crianças pequenas que sofrem com situações que vivenciam em casa, elas reproduzem o vivido e observado em casa, dentro da sala de aula e nos demais ambientes escolares por meio de falas, comportamentos, representações e imitações.

As crianças da Educação Infantil, período que compreende os quatro e cinco anos, cujos pais são alcoolistas, possuem muitas chances de ingressarem no mundo do uso abusivo de álcool, mesmo sendo conhecedores de drogas lícitas e ilícitas, os jovens tendem a negligenciar os danos que o uso abusivo de álcool pode causar do ponto de vista social e psicológico.

Tendo em vista os males que o consumo do álcool pode ocasionar para a saúde e para a vida escolar do educando, faz-se necessário a mobilização de todos os agentes escolares no intuito de compor uma rede de proteção e prevenção desde a Educação Infantil. há muitos posicionamentos referentes ao uso de drogas, o primeiro está voltado para erradicação do risco que combate o uso ao propagar o medo e a desinformação para a população, outro posicionamento está direcionado à redução de danos e na promoção do bem estar social dos usuários, apresenta a proposta da redução de riscos com ações preventivas focadas na qualidade de vida e na possibilidade de viver sem drogas, sendo esta última, a principal estratégia a ser proposta nos projetos e ações de prevenção.

REFERENCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo. Loyola, 2015..

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Resolução nº3/GSIPR/CH/CONAD, de 27 de outubro de 2005. **Aprova a política nacional sobre drogas.** In: BRASIL. Gabinete de Segurança Institucional. Conselho Nacional Antidrogas. Política Nacional Sobre Drogas. Brasília, DF: CNA, 2005. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/arquivos/secretarias/saude/legislacao/0133/ResolucaoGSIPR_CH_CONAD_2005_0003.pdf>. Acesso em 20/08/2024

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. Acesso em 22/08/2024

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica.** 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50729.pdf. Acesso em 27/08/2024

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Técnico de Formação. **Acompanhe o status das formações – Planilha 2019**. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/nucleo-tecnico-de-formacao/acompanhe-o-status-das-formacoes/. Acesso em 25/08/2024

A IMPORTANCIA DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Débora Silva Braz Pereira

RESUMO

Como intenção ressaltar a importância da educação e tecnologia aponta questões sobre a Tecnologia na área de Educação Especial, destaca possibilidades para que se possa garantir uma ação educativa de qualidade, mediada pelas tecnologias digitais contemporâneas, o papel fundamental das tecnologias assistivas na promoção da inclusão e no apoio à aprendizagem de alunos com necessidades especiais na educação e explorar a definição e os tipos de tecnologias assistivas disponíveis, destacando os benefícios que proporcionam, como o acesso equitativo, a autonomia e a personalização da educação.

Além disso, são discutidos os desafios na implementação dessas tecnologias, como o custo e a formação de professores também apresentar exemplos de tecnologias assistivas, como leitores de tela e softwares de comunicação aumentativa.

A pesquisa realizada revela que a integração eficaz dessas tecnologias pode resultar em melhorias significativas no desempenho dos alunos e na sua participação ativa na sociedade onde o papel crítico do educador na implementação dessas tecnologias é enfatizado, juntamente com a importância de preparar os alunos para um futuro cada vez mais orientado pela tecnologia na educação especial.

Palavras-chave: Tecnologia Assistivas, Educação Inclusiva

DESENVOLVIMENTO

As diversas experiências de acordo com as interferências externas. Isto é, a partir do contato com *outros sociais* mais experientes, amplia seu conhecimento e organiza suas ideias e sentimentos a respeito de si mesmos. Investigar como elas aprendem o que trazem consigo, como se relacionam com seus pares e as condições do meio em que vivem, devem ser preocupações constantes do professor no contexto escolar; bem como as situações quepassam para chegar a determinados níveis de conhecimento e serem capazes de estabelecer relações cada vez mais avançadas, desenvolvendo também a sua autonomia.

Em outras palavras, é preciso conhecer os educandos buscando proporcionar condições favoráveis para a aprendizagem e seu contexto, questionando: Quem são eles? Em qual realidade social estão inseridos?

A quais processos de humanização/desumanização estão cotidianamente expostos? Que importância tem a educação em suas vidas?

A tecnologia surge no contexto educacional e no processo inclusão como uma metodologia significativa onde o uso da tecnologia sugere cada vez mais aadequação da escola para o atendimento ~~e~~ implica na adoção de diferentes métodos, recursos e serviços, dentre estes é possível identificar a Tecnologia Assistivas buscando com o recurso da história, levantar informações que assinalam o uso das tecnologias abrir caminhos para se discutir acessibilidade social na educação.

1.1 Objetivo Geral

Analisar as principais TICCS utilizadas com alunos Inclusivos naUnidade Escolar e os principais motivos dos problemas apresentados

, visando apresentar intervenções para a inclusão visando melhorformação aos profissionais de Educação.

1.2 Objetivos Específicos

Elaborar um levantamento de quais são os principais motivos da falta de recursos tecnológicos a educação especial tem evoluído significativamente nas últimas décadas, com uma mudança de paradigma que enfatiza a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.

Buscar estratégias eficazes para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades individuais. Nesse contexto, as tecnologias assistivas emergem como ferramentas cruciais para promover a inclusão e a aprendizagem bem-sucedida de alunos com deficiências.

A inclusão de alunos com deficiências na educação regular é um compromisso global com base em princípios de igualdade e justiça social, no entanto, a diversidade das necessidades desses alunos representa um desafio significativo para o sistema educacional as tecnologias assistivas surgem como uma resposta a essa diversidade, oferecendo soluções inovadoras para apoiar a participação e o desenvolvimento desses alunos.

A inclusão de alunos com deficiências na educação regular é um compromisso global com base em princípios de igualdade e justiça social. No entanto, a diversidade das necessidades desses alunos representa um desafio significativo para o sistema educacional as tecnologias assistivas surgem como uma resposta a essa diversidade, oferecendo soluções inovadoras para apoiar a participação e o desenvolvimento desses alunos.

A importância crítica das tecnologias assistivas como ferramentas que podem eliminar barreiras educacionais e promover uma aprendizagem inclusiva,compreender o escopo e o impacto dessas tecnologias é essencial para educadores, administradores escolares, pais e pesquisadores tem como objetivo fornecer uma visão abrangente das tecnologias assistivas na educação especial,destacando suas contribuições e desafios.

Há muita informação disponível na internet, em quantidade quase que inesgotável e acessível de qualquer parte do mundo o grande

desafio que a internet nos traz hoje, além da administração do volume de informação é como transformar a informação em conhecimento.

De acordo com Moram (2001) *"fundamentalmente, educar é aprender a gerenciar um conjunto de informações e torná-las algo significativo para cada umde nós, isto é, o conhecimento"*.

Caminhamos para formas de comunicação audiovisual pela Internet, o que era algo que só as pessoas da televisão faziam, repórteres e apresentadores, vendo-se e conversando ao vivo de diferentes locais. Com a Internet e a velocidade isso mudou radicalmente.

De acordo com Moram (2001) há uma expectativa exagerada em relaçãoàs tecnologias, porém, o que se observa é o aluno saindo da posição mais passiva em que se encontrava no processo de aprendizagem, ele pesquisa, elemuda de atitude de consumidor de informação, não espera que só o professor fale tudo.

Mas por outro lado, quando se é confrontado com esse grande volume de informações, existe uma tendência de dedicar um tempo menor para a análise dos conteúdos devido à compulsão por navegar e descobrir outras páginas além desse problema tem-se a questão da confiabilidade e da qualidade de alguns sites disponíveis na internet enquanto fontes de pesquisa, uma vez que existemopiniões divergentes sobre um assunto e até mesmo informações falsas ou imprecisas.

Desse modo, cabe ao professor orientar seus alunos no sentido de que é preciso filtrar as informações e verificar quem está escrevendo, a que instituição está vinculada e a partir de que visão de mundo faz isso a necessidade em integrar tecnologia e humanismo. Moram (2001) ressalta que ligar a Internet à vida dos alunos, ver os interesses deles no cotidiano, o que estáacontecendo em suas vidas é um grande diferencial para a criação de uma boaestratégia pedagógica relacionada à internet.

Bem como tentar chegar aos alunos por todos os caminhos possíveis, pela experiência, pela imagem, pelo som, pelo teatro, dramatização, pela multimídia, pela interação real e virtual., passa a ser papel do professor evitar

que os alunos sejam dispersos enquanto realizam seus estudos online. Trata-se de um dilema complicado de ser resolvido na prática, uma vez que alguns alunos atravessam uma fase de deslumbramento com a tecnologia, em que encontram- se curiosos e dificilmente conseguem organizar-se a fim de se concentrar em umsó site ou tema de cada vez.

A Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão pensando na escola inclusiva e nas adaptações necessárias que esta deve fazer a fim de atender o aluno portador de necessidades especiais.

Os usos da tecnologia na educação se intensificaram para nós as tecnologias assistivas são dispositivos, equipamentos, software e estratégias concebidos para auxiliar e melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiências, proporcionando-lhes maior independência, acesso a informações e participação na vida cotidiana. Na educação especial, essas tecnologias desempenham um papel essencial ao eliminar barreiras e permitir que os alunos com necessidades especiais participem ativamente do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorar os tipos de tecnologias assistivas, incluindo leitores de tela, softwares de comunicação aumentativa, softwares de apoio à escrita e dispositivos de mobilidade e benefícios como acesso equitativo, autonomia e personalização, juntamente com desafios, como custo, formação de professores e barreiras técnicas onde educadores devem receber treinamento adequado para a utilização eficaz das tecnologias assistivas, garantindo que os benefíciosdessas ferramentas sejam maximizados na sala de aula.

As escolas e instituições educacionais precisam considerar estratégias de aquisição e financiamento para tornar as tecnologias assistivas mais acessíveis. com base nas necessidades individuais dos alunos, deve ser promovida como uma prática padrão para futuras pesquisas

sobre o tema de tecnologias assistivas na educação o impacto a longo prazo das tecnologias assistivas na aprendizagem e na qualidade de vida dos alunos com necessidades especiais.

As Pesquisas que explorem soluções de baixo custo e código aberto, a fim de tornar as tecnologias assistivas mais acessíveis mais aprofundadas das barreiras técnicas, visando aprimorar a usabilidade e acessibilidade dessas tecnologias a prática continuada em tecnologias assistivas na educação especial.

REFERÊNCIAS

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre:ArtMed, 1995.

FUSARI, M F. A arte na Educação Escolar .São Paulo -Cortez Editora 2000

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial,2. ed. Petrópolis: Vozes,2004. Disponívelem:<http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do- saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao- especial>. Acesso em: 20/08/ 2024

SMITH, S. J., & Daunic, A. P. (2017). Assistive technology in special education and the universal design for learning framework: Na exploratory study. Journal ofSpecial Education Technology, 32(2), 67-78.

_____. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13

de nov. de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. 1 p.

MORAN, J. *Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual.* Saberes e Linguagens de educação e comunicação, organizado por Tânia Maria E. Porto, editora da UFPel, Pelotas, 2001, páginas 19-44.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da EducaçãoInclusiva. In: GAIO, Roberta;

MENEGUETTI, Rosa G. K. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo:Moderna, 2006

_____. Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em:15/09/24

NOGUEIRA, C. M. A história da deficiência: Tecendo a história da assistência àcriança deficiente no Brasil. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: p.121-140, jan.-abr.2009. acesso em 16/09/24

A PSICOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO ALUNO

Débora Alves

Resumo

O presente artigo aborda a interseção entre psicopedagogia e o desenvolvimento da autonomia no aprendizado, enfatizando a importância de formar indivíduos críticos e autônomos em um contexto educacional contemporâneo. A psicopedagogia, ao integrar conhecimentos da psicologia e da pedagogia, propõe estratégias que respeitam as individualidades dos alunos e promovem um aprendizado significativo. O texto discute a relevância da autonomia não apenas como uma capacidade de realizar atividades de forma independente, mas como um conjunto de habilidades que inclui autorregulação, motivação intrínseca e tomada de decisões. Além disso, são abordados técnicas e projetos que podem ser implementados para estimular a autonomia, ressaltando a importância da colaboração entre a escola e a família para o sucesso dessas iniciativas. A articulação entre esses elementos é fundamental para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Psicopedagogia, autonomia, aprendizado, autorregulação, educação.

Introdução

A introdução ao tema da psicopedagogia e sua relação com o desenvolvimento da autonomia no aprendizado é crucial para compreendermos a importância da formação de indivíduos autônomos e críticos em um contexto educacional contemporâneo. A autonomia, entendida como a capacidade do aluno de gerenciar sua própria aprendizagem, é uma competência essencial no

mundo atual, onde as informações são vastas e o acesso ao conhecimento é facilitado pelas tecnologias digitais. Em um cenário que valoriza cada vez mais a criatividade, a adaptabilidade e a capacidade de resolver problemas, a formação de aprendizes autônomos se torna um objetivo primordial para educadores e instituições de ensino.

A psicopedagogia, que se dedica a compreender os processos de aprendizagem e a intervir em situações de dificuldade, emerge como uma abordagem fundamental para fomentar essa autonomia. Por meio da união de conceitos e práticas oriundas da psicologia e da pedagogia, essa disciplina busca desenvolver estratégias que respeitem as individualidades dos alunos, promovendo um aprendizado que não seja apenas mecânico, mas significativo e transformador. Ao levar em conta o contexto emocional, social e cognitivo de cada estudante, a psicopedagogia oferece uma perspectiva integrada que é essencial para a formação de indivíduos capazes de se autogerenciar e de se tornarem protagonistas de suas próprias trajetórias educativas.

Neste sentido, a educação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, no qual a figura do educador se transforma de transmissor de conhecimento em facilitador do aprendizado. Essa mudança de paradigma implica na criação de ambientes educacionais que incentivem a curiosidade, a exploração e a autorreflexão. A autonomia no aprendizado não diz respeito apenas à capacidade de realizar atividades de forma independente, mas envolve um conjunto de habilidades que inclui a autorregulação, a motivação intrínseca e a capacidade de tomar decisões informadas. Nesse contexto, os alunos são encorajados a se tornarem agentes ativos em seu processo de aprendizagem, o que não apenas melhora seu desempenho acadêmico, mas também os prepara para lidar com os desafios da vida cotidiana e do mercado de trabalho.

Além disso, a promoção da autonomia está intimamente ligada ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A educação não deve ser vista como um fenômeno isolado; ela acontece em um contexto social que inclui a família, os pares e a comunidade. A colaboração entre escola e família é um fator determinante para o sucesso das iniciativas de promoção da autonomia, pois um suporte coeso e integrado pode potencializar o desenvolvimento das competências necessárias para que os alunos se tornem

autônomos e críticos. Ao envolver os familiares nas atividades educacionais e nas discussões sobre o progresso dos alunos, a escola fortalece os laços entre os diferentes sistemas sociais que influenciam a aprendizagem, criando um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da autonomia.

Portanto, a articulação entre psicopedagogia e autonomia no aprendizado se revela uma estratégia eficaz para a formação de cidadãos conscientes, preparados para enfrentar as demandas de um mundo em constante transformação. A reflexão sobre essas questões é fundamental para que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais possam desenvolver práticas que não apenas promovam a autonomia, mas que também respeitem e valorizem a singularidade de cada aluno, garantindo assim uma educação de qualidade que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. A seguir, exploraremos em profundidade os conceitos, técnicas e projetos que podem ser implementados para fomentar a autonomia no aprendizado, bem como os benefícios que essa abordagem pode trazer para o desenvolvimento integral dos alunos.

Importância da autonomia no aprendizado

A autonomia no aprendizado é um conceito fundamental para a educação contemporânea, representando uma abordagem que empodera os alunos a assumirem o controle sobre suas próprias trajetórias de aprendizagem. A literatura aponta que a autonomia não se resume apenas à capacidade de realizar atividades de forma independente, mas abrange uma série de habilidades que incluem a autorregulação, a motivação intrínseca e a tomada de decisões. De acordo com Garrison (1997), a aprendizagem autodirigida envolve a capacidade dos alunos de planejar, monitorar e avaliar seu próprio progresso, o que promove um engajamento mais profundo com o conteúdo e uma compreensão mais significativa dos tópicos estudados. Essa habilidade de se autoorientar é essencial em um mundo onde o acesso à informação é vasto, mas nem sempre de fácil navegação.

Além disso, a autonomia no aprendizado está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências críticas, como a resolução de problemas e o pensamento crítico. Segundo Knowles (1975), a aprendizagem autônoma

permite que os alunos enfrentem desafios de maneira mais eficaz, pois eles são incentivados a buscar soluções e a explorar diferentes perspectivas. Essa capacidade de lidar com problemas de forma independente não apenas contribui para o sucesso acadêmico, mas também prepara os alunos para enfrentar as complexidades do mundo profissional. A habilidade de buscar informações, avaliar fontes e aplicar conhecimentos em contextos diversos é cada vez mais valorizada no mercado de trabalho atual, onde a adaptabilidade e a inovação são cruciais.

A motivação desempenha um papel central na promoção da autonomia no aprendizado. Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação, que sugere que a autonomia é um dos três pilares fundamentais da motivação humana, ao lado da competência e da relação. Quando os alunos têm a liberdade de escolher o que aprender, como aprender e com quem aprender, eles tendem a se sentir mais motivados e engajados. Essa motivação intrínseca resulta em uma maior disposição para enfrentar desafios e persistir diante das dificuldades, uma vez que os alunos se sentem mais conectados ao processo de aprendizagem. Em ambientes educacionais que promovem a autonomia, os educadores têm a responsabilidade de criar um espaço que incentive a curiosidade e a exploração, facilitando o desenvolvimento de um aprendizado mais significativo e duradouro.

Outro aspecto importante a ser considerado é a relação entre autonomia e desempenho acadêmico. Pesquisas indicam que alunos que exercem maior autonomia em seus processos de aprendizagem tendem a apresentar um desempenho superior em comparação àqueles que estão mais dependentes de instruções externas. Zimmerman (2002) destaca que a autorregulação, um componente chave da autonomia, está correlacionada a um melhor desempenho em diversas áreas do conhecimento. A capacidade de definir metas, monitorar o progresso e ajustar estratégias de estudo é um diferencial que pode levar a resultados acadêmicos mais positivos. Portanto, a promoção da autonomia no aprendizado não deve ser vista apenas como uma questão de preferência pedagógica, mas como uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos.

A implementação de práticas que fomentem a autonomia no aprendizado requer uma mudança significativa na abordagem educacional tradicional. Os

educadores precisam ser facilitadores do aprendizado, criando ambientes onde os alunos se sintam seguros para explorar, experimentar e errar. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, onde o professor e o aluno aprendem juntos, e essa interatividade é essencial para o desenvolvimento da autonomia. A valorização das experiências dos alunos, o reconhecimento de suas vozes e a incorporação de suas ideias no processo educativo são estratégias que não apenas promovem a autonomia, mas também cultivam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Portanto, a autonomia no aprendizado emerge como uma competência essencial para a formação de indivíduos críticos e capazes de atuar de forma proativa em suas vidas. O desenvolvimento dessa autonomia não é um processo isolado, mas deve ser integrado à prática pedagógica, com o apoio de métodos que incentivem a exploração e a autorreflexão. Ao se tornarem aprendizes autônomos, os alunos não apenas ampliam suas habilidades acadêmicas, mas também se preparam para contribuir de forma significativa para a sociedade. Investir na autonomia dos alunos é, portanto, investir no futuro da educação e na construção de uma sociedade mais consciente e participativa.

Técnicas para desenvolver a independência

O desenvolvimento da independência é um objetivo central na educação e no crescimento pessoal, pois permite que indivíduos adquiram habilidades essenciais para a tomada de decisões, resolução de problemas e autossuficiência em diversos contextos da vida. Uma das técnicas mais eficazes para fomentar a independência é a promoção de um ambiente de aprendizagem que encoraje a autonomia e a responsabilidade. Segundo Deci e Ryan (1985), a Teoria da Autodeterminação sugere que, ao fornecer aos alunos a liberdade de escolher suas atividades de aprendizagem, os educadores podem aumentar a motivação intrínseca, que é crucial para o desenvolvimento da independência. Esse tipo de abordagem exige que os educadores se tornem facilitadores, orientando os alunos a assumirem o controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, ao invés de meramente transmitir informações. Além disso, um ambiente que valoriza a exploração e a

curiosidade contribui para que os alunos se sintam mais seguros em assumir riscos e aprender com seus erros, elementos fundamentais na construção da independência.

Outra técnica importante é o estabelecimento de metas claras e alcançáveis. O modelo de definição de metas de Locke e Latham (2002) evidencia que metas bem formuladas podem melhorar o desempenho e a motivação dos indivíduos. Quando os alunos são incentivados a definir suas próprias metas, eles desenvolvem uma maior sensação de propriedade sobre seu aprendizado, o que, por sua vez, fortalece sua capacidade de trabalhar de forma independente. Essa prática não apenas ajuda os alunos a se tornarem mais responsáveis por seu aprendizado, mas também os ensina a avaliar seu progresso e a ajustar suas estratégias conforme necessário. Ao definir metas, os alunos podem se concentrar em objetivos específicos, tornando-se mais autoconfiantes e capazes de realizar tarefas de forma autônoma.

A promoção da autorregulação é outra técnica vital para desenvolver a independência. Zimmerman (2002) argumenta que a autorregulação envolve três processos principais: planejamento, monitoramento e avaliação. Ensinar os alunos a planejar suas atividades, monitorar seu progresso e avaliar seus resultados não apenas os torna mais independentes, mas também aprimora suas habilidades metacognitivas, que são essenciais para a aprendizagem eficaz. Os educadores podem implementar técnicas de autorregulação, como diários de aprendizagem e reflexões regulares, para incentivar os alunos a refletirem sobre suas práticas e a desenvolverem um sentido crítico sobre seu próprio processo de aprendizagem. Essa prática não apenas aumenta a independência, mas também promove uma mentalidade de crescimento, onde os alunos são mais propensos a ver desafios como oportunidades de aprendizado.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas é fundamental para a promoção da independência. Quando os alunos são confrontados com situações desafiadoras, a capacidade de analisar problemas e encontrar soluções de forma independente é crucial. O modelo de ensino baseado em problemas, conforme discutido por Barrows (1996), oferece uma abordagem eficaz para cultivar essa habilidade, permitindo que os alunos trabalhem em grupos ou individualmente para resolver problemas complexos.

Através da exploração e do debate, os alunos aprendem a aplicar conhecimentos de forma prática, fortalecendo sua confiança em suas próprias capacidades de resolver problemas e tomar decisões. Essa técnica é especialmente relevante em um mundo em constante mudança, onde a capacidade de adaptação e inovação é essencial.

O incentivo à autoeficácia também desempenha um papel central no desenvolvimento da independência. Bandura (1997) afirma que a autoeficácia refere-se à crença de um indivíduo em sua capacidade de realizar tarefas específicas e alcançar metas. Quando os alunos são apoiados e encorajados a enfrentar novos desafios, sua crença em suas habilidades se fortalece, o que contribui para um maior nível de independência. Estrategicamente, os educadores podem promover a autoeficácia através de feedback positivo, oportunidades de sucesso gradual e exemplos de modelos. Quando os alunos veem outros alcançando sucesso, eles são mais propensos a acreditar em sua própria capacidade de realizar tarefas de forma autônoma. Essa técnica ajuda a criar um ciclo positivo de motivação e independência, onde os alunos se sentem mais capacitados a enfrentar novos desafios.

Por fim, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais é crucial para a promoção da independência. As habilidades sociais, como a comunicação, a empatia e a colaboração, são fundamentais para que os indivíduos se sintam confortáveis em buscar apoio e interagir de maneira construtiva com os outros. A educação emocional, conforme sugerido por Goleman (1995), deve ser integrada ao currículo escolar, ajudando os alunos a gerenciarem suas emoções e a desenvolver relações saudáveis. O trabalho em grupo e as atividades colaborativas não apenas promovem essas habilidades, mas também oferecem aos alunos a oportunidade de aprender a valorizar as contribuições dos outros e a cooperar em busca de objetivos comuns. Isso não apenas reforça a independência, mas também prepara os alunos para interações sociais complexas no futuro.

O uso de técnicas para desenvolver a independência é, portanto, essencial para formar indivíduos autoconfiantes e capazes de se orientar em suas vidas. Através da criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a autonomia, a definição de metas, a promoção da autorregulação, o fortalecimento da autoeficácia e o desenvolvimento de competências sociais e

emocionais, os educadores podem preparar os alunos para se tornarem aprendizes independentes, prontos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A promoção da independência não é apenas uma meta educacional, mas um passo crucial para a formação de cidadãos críticos e proativos.

Projetos de psicopedagogia para autonomia

Os projetos de psicopedagogia voltados para a autonomia são fundamentais no contexto educacional contemporâneo, pois visam promover o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo que se tornem aprendizes mais independentes e críticos. A psicopedagogia, que combina conhecimentos da psicologia e da pedagogia, busca compreender os processos de aprendizagem e as dificuldades que podem surgir nesse caminho, proporcionando estratégias para que os alunos superem obstáculos e desenvolvam suas potencialidades. Segundo Mello (2014), o trabalho psicopedagógico deve ser focado na individualidade do aluno, reconhecendo que cada indivíduo possui ritmos e estilos de aprendizagem distintos. Essa abordagem personalizada é essencial para criar um ambiente que favoreça a autonomia, pois permite que os alunos se sintam valorizados e compreendidos, incentivando-os a assumir um papel ativo em seu processo de aprendizagem.

Um aspecto central dos projetos de psicopedagogia para a autonomia é a promoção da autoconfiança. De acordo com Pichon-Rivière (1998), a construção da autoconfiança está diretamente relacionada à capacidade do indivíduo de lidar com desafios e se sentir competente em suas ações. Os projetos devem incluir atividades que permitam aos alunos experimentarem sucessos, mesmo que pequenos, em suas práticas diárias. Essa vivência positiva contribui para a formação de uma imagem positiva de si mesmo, o que é crucial para que os alunos se sintam seguros para explorar novos conteúdos e situações. Ao criar um espaço onde os alunos possam errar, aprender com seus erros e celebrar suas conquistas, os projetos de psicopedagogia estimulam a autoconfiança, um dos pilares da autonomia.

Outra vertente importante dos projetos psicopedagógicos é o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. A metacognição refere-se à

capacidade de refletir sobre os próprios processos de aprendizagem, o que permite aos alunos identificarem suas estratégias, monitorar seu progresso e realizar ajustes quando necessário. Segundo Schunk (2008), ensinar os alunos a pensar sobre como aprendem é uma maneira eficaz de promover a autonomia. Os projetos devem incluir momentos de reflexão e autoavaliação, onde os alunos possam discutir suas abordagens e resultados, estabelecendo assim uma consciência crítica sobre sua aprendizagem. Isso não apenas contribui para o desenvolvimento de habilidades que podem ser aplicadas em diversas áreas, mas também encoraja os alunos a se tornarem aprendizes autônomos, capazes de gerenciar seus próprios processos de estudo.

Os projetos de psicopedagogia também podem utilizar a técnica da aprendizagem colaborativa como um meio de promover a autonomia. A colaboração entre pares permite que os alunos troquem experiências, discutam ideias e ajudem uns aos outros a superar dificuldades. De acordo com Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem colaborativa não só melhora o entendimento do conteúdo, mas também fortalece as habilidades sociais e a capacidade de trabalhar em equipe. Ao participar de grupos de estudo e discussões, os alunos são incentivados a expressar suas opiniões e a considerar diferentes pontos de vista, o que enriquece o aprendizado e promove uma maior independência nas suas decisões. Essa interação social é vital, pois reforça a ideia de que a autonomia não significa agir sozinho, mas sim ser capaz de colaborar e aprender com os outros.

Além disso, é essencial que os projetos de psicopedagogia incluam a participação dos familiares no processo de promoção da autonomia dos alunos. A colaboração entre escola e família é um fator crucial para o sucesso das intervenções psicopedagógicas. Segundo Minuchin (1989), a relação entre os diferentes sistemas sociais que compõem a vida do aluno, como a escola e a família, deve ser fortalecida para que se possa oferecer um suporte eficaz. Ao envolver os pais nas atividades e discussões sobre o progresso de seus filhos, as escolas podem criar um ambiente mais coeso e favorável à autonomia, onde as expectativas e valores são compartilhados. Essa parceria também permite que os pais compreendam melhor as estratégias utilizadas na escola e possam reforçá-las em casa, criando um ciclo de apoio que beneficia o desenvolvimento da autonomia.

Por último, a utilização de tecnologias educacionais nos projetos de psicopedagogia é uma abordagem inovadora que pode promover a autonomia dos alunos. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado, pois oferece recursos diversificados que atendem a diferentes estilos de aprendizagem. Segundo Almeida (2007), o uso de plataformas digitais e aplicativos educacionais permite que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e explorem conteúdos de forma interativa. Essas ferramentas podem ser integradas aos projetos psicopedagógicos para incentivar a autoaprendizagem, possibilitando que os alunos acessem informações e recursos que ampliem seus conhecimentos. Ao ter a liberdade de escolher como e quando aprender, os alunos se tornam mais responsáveis por sua educação, um elemento essencial para a construção da autonomia.

Dessa forma, os projetos de psicopedagogia voltados para a autonomia desempenham um papel vital na formação de indivíduos autônomos e críticos. Através da promoção da autoconfiança, do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, da aprendizagem colaborativa, do envolvimento familiar e do uso de tecnologias educacionais, esses projetos oferecem um suporte integral que capacita os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educacional, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com segurança e responsabilidade.

Considerações finais

As considerações finais sobre a relação entre psicopedagogia e a promoção da autonomia no aprendizado evidenciam a importância de uma abordagem integrada que considere as necessidades e características individuais dos alunos. A formação de aprendizes autônomos é um processo complexo que demanda um ambiente educativo favorável, no qual a confiança, a autorregulação e a colaboração sejam fomentadas. A psicopedagogia, ao unir aspectos da psicologia e da educação, oferece um suporte valioso nesse percurso, possibilitando que os educadores compreendam melhor os processos de aprendizagem e as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Neste contexto, a promoção da autoconfiança emerge como um elemento central, uma vez que os alunos precisam sentir-se seguros para explorar novos conhecimentos e enfrentar desafios. Projetos que incentivam experiências positivas, mesmo que pequenas, são cruciais para a construção de uma autoimagem saudável. Adicionalmente, a prática da metacognição se revela essencial, pois permite que os alunos reflitam sobre seus processos de aprendizagem, aprendendo a monitorar seu progresso e a ajustar suas estratégias. A habilidade de autoavaliar-se e de identificar áreas de melhoria não apenas estimula a autonomia, mas também promove uma mentalidade de crescimento que é vital em um mundo em constante mudança.

A aprendizagem colaborativa, ao permitir que os alunos troquem experiências e construam conhecimento coletivamente, reforça a ideia de que a autonomia não é sinônimo de isolamento, mas de interação significativa. Nesse sentido, a parceria entre escola e família também se destaca como um fator que potencializa o desenvolvimento da autonomia. O envolvimento dos pais nas práticas educativas e a comunicação constante entre escola e família fortalecem o suporte que os alunos recebem em suas jornadas de aprendizagem, criando um ambiente mais coeso e encorajador.

Além disso, a integração de tecnologias educacionais nos projetos psicopedagógicos abre novas possibilidades para o aprendizado autônomo, pois proporciona aos alunos a flexibilidade de explorar conteúdos de maneira interativa e no seu próprio ritmo. Essa personalização do aprendizado é um passo importante para a formação de indivíduos que não apenas absorvem informações, mas que também desenvolvem a capacidade de gerenciar seu próprio processo educativo.

Por fim, os projetos de psicopedagogia que visam a autonomia no aprendizado têm o potencial de transformar a experiência educativa, preparando os alunos para se tornarem cidadãos críticos, responsáveis e capazes de se adaptar às demandas do mundo contemporâneo. Essa transformação não acontece de forma isolada; ela requer a colaboração ativa entre educadores, alunos e familiares, todos comprometidos com o desenvolvimento integral do aprendiz. A autonomia no aprendizado, portanto, não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um compromisso coletivo que deve permear toda a prática educativa, assegurando que cada aluno se sinta

capaz de trilhar seu próprio caminho de aprendizagem com confiança e resiliência.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. O uso das tecnologias na educação: A relação entre a formação do professor e a prática docente. São Paulo: Loyola, 2007.

BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In: BARROWS, H. S.; MITCHELL, S. (Eds.). Improvement of interpersonal skills through problem-based learning. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine, 1996. p. 3-11.

BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997.

DEC I, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum, 1985.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRISON, D. R. Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. Adult Education Quarterly, v. 48, n. 1, p. 18-33, 1997.

GOLEMAN, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company, 1999.

KNOWLES, M. S. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York: Association Press, 1975.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, v. 57, n. 9, p. 705-717, 2002.

MELLO, S. A. de. Psicopedagogia: Teoria e prática. São Paulo: Summus, 2014.

MINUCHIN, S. Families and family therapy. Harvard University Press, 1989.

PICHON-RIVIÈRE, E. A construção da pessoa humana. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and motivation. Educational Psychologist, v. 43, n. 2, p. 84-92, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 1-37.

NEUROPSICOPEDAGOGIA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

Fagna Maria de Sousa

Resumo

A neuropsicopedagogia surge como uma abordagem interdisciplinar que integra neurociência, psicologia e pedagogia, visando compreender e intervir nos processos de aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Neste cenário, fatores como pobreza e exclusão social impactam negativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional de indivíduos, ampliando desigualdades educacionais. A neuropsicopedagogia propõe intervenções personalizadas que consideram a neurodiversidade, visando atender às necessidades específicas de estudantes com dificuldades cognitivas e emocionais. Além de promover a inclusão social, a prática requer uma abordagem multidisciplinar que envolva famílias, comunidades e profissionais de diversas áreas, enfatizando a importância de formar educadores capacitados para lidar com a complexidade das situações de vulnerabilidade.

Palavras-chave: neuropsicopedagogia, vulnerabilidade, inclusão, aprendizagem, intervenções educativas.

Introdução

A neuropsicopedagogia é uma área interdisciplinar que integra saberes da neurociência, psicologia e pedagogia, com o objetivo de compreender e intervir nos processos de aprendizagem humana. Ao atuar na interface entre mente, cérebro e educação, essa área tem se mostrado crucial para lidar com as complexidades do aprendizado, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e educacional. Nestes contextos, fatores como a pobreza, a falta de acesso a recursos educacionais de qualidade, a violência e a exclusão social têm impacto direto no desenvolvimento cognitivo e emocional

de crianças, adolescentes e adultos, ampliando as desigualdades e dificultando a inclusão social e educacional.

A vulnerabilidade, por sua própria natureza, é multifacetada. Ela envolve condições que vão além da carência material, abarcando também aspectos emocionais, psicológicos e sociais que comprometem o pleno desenvolvimento das pessoas. Em áreas de alta vulnerabilidade, os desafios se tornam ainda maiores para aqueles com necessidades educacionais especiais, uma vez que as barreiras enfrentadas diariamente são amplificadas pela falta de políticas públicas eficazes, pela precariedade das infraestruturas e pela ausência de uma formação adequada dos profissionais que atuam nesses contextos.

A neuropsicopedagogia, portanto, emerge como uma resposta à demanda crescente por estratégias educacionais e terapêuticas que sejam inclusivas e capazes de atender às necessidades específicas desses indivíduos. Ao considerar a neurodiversidade e as diferentes formas de aprendizagem, a área se propõe a identificar as dificuldades cognitivas e emocionais dos estudantes e, a partir disso, propor intervenções personalizadas que possibilitem o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Esse olhar individualizado é essencial em contextos de vulnerabilidade, onde os desafios são intensificados pela falta de acesso a serviços de saúde mental, de apoio educacional e de estrutura familiar estável.

Além das questões diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, a neuropsicopedagogia também se preocupa com a inclusão social. No Brasil, as políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, têm buscado garantir o acesso das pessoas com deficiência aos espaços públicos e privados, à educação e ao mercado de trabalho. No entanto, apesar dos avanços legislativos, as barreiras atitudinais e estruturais ainda são uma realidade para grande parte da população. A dificuldade de acesso a escolas inclusivas, a ausência de formação especializada para professores e a falta de suporte adequado para estudantes com necessidades especiais demonstram que o caminho para a inclusão plena ainda é longo.

A atuação da neuropsicopedagogia em contextos de vulnerabilidade exige uma abordagem multidisciplinar, que envolva não apenas o campo educacional, mas também a saúde, a assistência social e a participação ativa da família e da comunidade. Isso porque o processo de aprendizagem não ocorre de forma

isolada, mas está diretamente ligado ao contexto de vida de cada indivíduo. Em situações de pobreza e exclusão social, o apoio comunitário e familiar é fundamental para o sucesso das intervenções pedagógicas e para o desenvolvimento cognitivo e emocional saudável dos estudantes. Portanto, a construção de redes de suporte que envolvam escolas, famílias e comunidades se torna essencial para garantir que a neuropsicopedagogia possa atingir seus objetivos de forma eficaz.

Nesse sentido, a neuropsicopedagogia não se limita apenas ao diagnóstico e à intervenção pedagógica. Ela também busca compreender os fatores emocionais e sociais que influenciam o processo de aprendizagem, reconhecendo que a vulnerabilidade não é apenas uma questão de acesso, mas também de acolhimento, segurança emocional e estabilidade. Ao atuar em conjunto com outras áreas, como a psicologia e a terapia ocupacional, a neuropsicopedagogia pode proporcionar um atendimento mais amplo e eficaz, garantindo que as intervenções não apenas atendam às dificuldades cognitivas, mas também às necessidades emocionais dos indivíduos.

Outro ponto relevante para o desenvolvimento de uma prática neuropsicopedagógica eficaz em contextos de vulnerabilidade é o investimento contínuo na formação de profissionais especializados. Professores, educadores e terapeutas que atuam nesses contextos devem estar preparados para lidar com a complexidade das situações que envolvem a vulnerabilidade social e as necessidades educacionais especiais. Isso implica em uma formação que vá além dos conhecimentos técnicos e que aborde também questões relacionadas à empatia, ao acolhimento e à construção de ambientes educativos inclusivos e humanizados.

Dessa forma, a neuropsicopedagogia em contextos de vulnerabilidade representa uma área de estudo e prática que busca construir pontes entre as dificuldades enfrentadas por indivíduos em situações de risco e o desenvolvimento de suas potencialidades. É um campo que desafia os profissionais a repensarem suas práticas, adaptando-as às realidades específicas de cada contexto, e que reforça a importância de uma educação inclusiva, equitativa e transformadora. Ao colocar a neurociência, a psicologia e a pedagogia a serviço da inclusão, a neuropsicopedagogia oferece ferramentas

valiosas para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, especialmente em um cenário marcado por desigualdades e exclusão.

Desafios e Necessidades Especiais

Os desafios enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais têm sido objeto de estudo em diversas áreas, incluindo a educação, saúde, e os direitos humanos. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) é um marco na garantia dos direitos dessas pessoas, estabelecendo a igualdade de oportunidades e a promoção de acessibilidade em todos os setores da sociedade. Entretanto, mesmo com os avanços legais, as barreiras físicas, atitudinais e sociais persistem, o que torna o processo de inclusão um desafio contínuo. A acessibilidade, por exemplo, ainda é insuficiente em muitas cidades brasileiras, com edificações públicas e privadas que não seguem as normas estabelecidas na Lei de Acessibilidade (Decreto 5.296/2004), o que dificulta a mobilidade e autonomia dessas pessoas (BRASIL, 2015).

Além da acessibilidade física, a inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema educacional também apresenta desafios consideráveis. A educação inclusiva, prevista na Constituição Federal e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), visa garantir o acesso de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, ao ensino regular. No entanto, muitas escolas ainda não estão adequadamente preparadas para atender a essa demanda, tanto pela falta de recursos materiais adaptados quanto pela ausência de formação adequada para os professores. De acordo com pesquisa realizada por Lima (2020), a falta de capacitação docente para lidar com alunos com deficiências é um dos principais obstáculos à efetivação da educação inclusiva no Brasil, o que evidencia a necessidade de investimentos contínuos em formação e suporte pedagógico especializado.

A questão da inclusão social de pessoas com necessidades especiais também envolve a problemática da inserção no mercado de trabalho. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal ainda é baixo, mesmo com a

existência da Lei de Cotas (Lei 8.213/1991), que obriga empresas com mais de 100 funcionários a contratar um percentual de pessoas com deficiência. Entre os fatores que contribuem para essa situação, destacam-se o preconceito por parte dos empregadores, a falta de qualificação profissional adequada e a ausência de políticas públicas que incentivem a contratação dessas pessoas (IBGE, 2020). A inclusão no mercado de trabalho é essencial para a autonomia econômica e social dessas pessoas, mas ainda carece de políticas mais efetivas que superem as barreiras estruturais e atitudinais presentes no ambiente de trabalho.

Outro ponto relevante refere-se ao acesso aos serviços de saúde. Embora o Sistema Único de Saúde (SUS) preveja o atendimento integral às pessoas com deficiência, incluindo reabilitação e acompanhamento médico, muitos ainda encontram dificuldades para acessar os serviços necessários. De acordo com Souza e Santos (2019), as principais barreiras no acesso à saúde para pessoas com necessidades especiais incluem a falta de infraestrutura adequada nos hospitais e clínicas, a escassez de profissionais especializados e a demora no atendimento. Essas dificuldades são agravadas nas áreas rurais e regiões mais pobres, onde os serviços de saúde já são, de modo geral, mais precários. A saúde integral dessas pessoas, portanto, depende de um reforço no sistema de saúde pública, com políticas que garantam a equidade no acesso e a adequação dos serviços às suas necessidades específicas.

A acessibilidade digital também se apresenta como um desafio contemporâneo para as pessoas com necessidades especiais. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, a internet e os dispositivos digitais tornaram-se ferramentas essenciais para o exercício da cidadania e a participação na vida social, educacional e profissional. Contudo, muitas plataformas e sites ainda não estão adequados às normas de acessibilidade, como as estabelecidas pelo World Wide Web Consortium (W3C), que visam tornar os conteúdos digitais acessíveis a todos, independentemente de suas limitações físicas ou sensoriais. Estudos realizados por Silva e Oliveira (2021) demonstram que, embora haja avanços significativos em termos de acessibilidade digital, ainda existem lacunas consideráveis, principalmente no que tange à adaptação de plataformas de ensino a distância e de aplicativos governamentais, que são

ferramentas cada vez mais utilizadas no cotidiano das pessoas com deficiência.

Por fim, a inclusão de pessoas com necessidades especiais não deve ser vista apenas como uma questão de cumprimento de leis e normas, mas como uma mudança cultural mais ampla, que envolva toda a sociedade. O combate ao preconceito e à discriminação, por exemplo, ainda é um grande desafio. Segundo Goffman (1988), o estigma associado à deficiência leva à exclusão social e ao tratamento diferenciado de pessoas com necessidades especiais. Isso cria um ambiente em que essas pessoas são vistas como menos capazes ou como sujeitos de pena, o que reforça a exclusão em vez de promover a verdadeira inclusão. A conscientização social, aliada à educação e à formação de valores inclusivos desde a infância, é fundamental para superar esse estigma e criar uma sociedade mais justa e igualitária.

Programas e Intervenções Eficazes

A implementação de programas e intervenções eficazes é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas que busquem melhorias nas mais diversas áreas da sociedade. O conceito de eficácia de um programa está diretamente relacionado à sua capacidade de alcançar os objetivos propostos e de gerar impacto positivo nas populações-alvo. No campo da saúde pública, por exemplo, a eficácia de programas de prevenção de doenças e promoção da saúde tem sido amplamente discutida. De acordo com Silva et al. (2020), a utilização de metodologias baseadas em evidências, aliada ao monitoramento e avaliação contínuos, é essencial para garantir que os resultados esperados sejam efetivamente alcançados. A aplicação de programas de vacinação, como observado no caso do combate à poliomielite, serve como exemplo de intervenção eficaz que, por meio de uma ampla cobertura vacinal, conseguiu erradicar a doença em diversas regiões do mundo, conforme apontado por World Health Organization (2019).

No âmbito da educação, a implementação de programas voltados à melhoria da qualidade do ensino também requer intervenções eficazes que considerem as especificidades de cada contexto social. De acordo com o estudo de Souza e Ferreira (2021), programas de reforço escolar que utilizam métodos

personalizados, adaptando o ensino às necessidades individuais dos alunos, apresentam maior eficácia em comparação com abordagens padronizadas. Além disso, intervenções que promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como as habilidades de cooperação e resolução de conflitos, têm demonstrado impactos positivos no desempenho acadêmico e no engajamento dos estudantes. A pesquisa de García et al. (2017) ressalta que programas voltados ao desenvolvimento integral do aluno, combinando aspectos cognitivos e emocionais, são mais eficazes a longo prazo, pois ajudam a formar cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da vida adulta.

No que tange ao campo da assistência social, a eficácia de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, no Brasil, tem sido amplamente debatida. Estudos de Campello e Neri (2014) indicam que o programa foi eficaz na redução da pobreza extrema e na melhoria de indicadores de saúde e educação nas famílias beneficiadas. No entanto, a eficácia dessas intervenções também depende da capacidade de o governo articular políticas complementares, como o acesso ao emprego e a oferta de serviços públicos de qualidade. Conforme argumenta Paes-Sousa (2020), embora a transferência de renda seja essencial para mitigar a pobreza a curto prazo, sua eficácia a longo prazo está condicionada à implementação de políticas que promovam a inclusão social e econômica dos beneficiários, garantindo que eles possam se desvincular da dependência dos programas assistenciais.

No contexto das políticas ambientais, as intervenções que visam à preservação de ecossistemas e à mitigação dos efeitos das mudanças climáticas também requerem programas eficazes. A implementação de políticas de reflorestamento e recuperação de áreas degradadas, por exemplo, tem se mostrado eficaz em diversos países. Segundo dados do relatório do Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, 2018), programas de reflorestamento, quando bem geridos, contribuem significativamente para a captura de carbono, ajudando a mitigar os efeitos do aquecimento global. Entretanto, a eficácia dessas iniciativas está diretamente relacionada à participação das comunidades locais e à adoção de práticas agrícolas sustentáveis, como observa Smith et al. (2019), que destacam a importância de envolver os agricultores e as

populações indígenas nos programas de manejo florestal, garantindo que as soluções implementadas sejam adaptadas às realidades locais.

Nas áreas urbanas, os programas de intervenção voltados à melhoria da mobilidade e da qualidade de vida nas cidades também precisam ser avaliados quanto à sua eficácia. De acordo com Maricato (2016), a adoção de políticas públicas que promovam o transporte sustentável, como a construção de ciclovias e o incentivo ao uso de transportes coletivos, pode ser considerada eficaz quando associada a outras intervenções que visam reduzir a poluição e melhorar a infraestrutura urbana. No entanto, a eficácia desses programas depende de uma coordenação intersetorial que envolva não apenas o planejamento urbano, mas também a saúde pública, o meio ambiente e a educação. Em muitas cidades brasileiras, conforme apontam estudos de Pereira et al. (2019), a falta de integração entre os diferentes setores governamentais resulta em políticas fragmentadas, que, embora possam ter impactos positivos em curto prazo, não conseguem promover mudanças estruturais duradouras.

Por fim, é importante destacar que a avaliação da eficácia de programas e intervenções deve ser uma prática contínua, que envolva não apenas a análise dos resultados alcançados, mas também o processo de implementação. Conforme argumenta Patton (2015), a avaliação baseada em resultados é fundamental para garantir que os programas sejam ajustados e melhorados ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças no contexto social, econômico e político. A eficácia de uma intervenção, portanto, não pode ser medida apenas pela sua capacidade de alcançar os objetivos inicialmente propostos, mas também pela sua flexibilidade e resiliência em face das adversidades que possam surgir. Dessa forma, a implementação de programas eficazes depende de uma abordagem holística que leve em consideração os diferentes fatores que influenciam os resultados e que esteja sempre disposta a revisar e aperfeiçoar as estratégias adotadas.

Importância do Apoio Familiar e Comunitário

A importância do apoio familiar e comunitário é amplamente reconhecida como um fator fundamental para o desenvolvimento humano, o bem-estar

social e a superação de adversidades. No contexto da saúde mental, estudos demonstram que o suporte oferecido por familiares e membros da comunidade desempenha um papel crucial no processo de recuperação de pessoas que enfrentam transtornos psicológicos. Segundo Lopes e Silva (2018), o apoio familiar é essencial não apenas para a adesão aos tratamentos médicos, mas também para a promoção de um ambiente acolhedor e seguro, que contribui para a melhora da saúde mental. Além disso, a presença de redes comunitárias de suporte, como grupos de ajuda mútua e associações locais, tem sido associada à redução dos sintomas de depressão e ansiedade, conforme apontado por Souza et al. (2019).

No campo da educação, a influência do apoio familiar e comunitário também é de grande relevância. De acordo com Carvalho e Santos (2020), o envolvimento da família no processo educacional dos filhos está diretamente relacionado ao sucesso acadêmico. Pais e responsáveis que participam ativamente da vida escolar das crianças, acompanhando seu desempenho e incentivando a leitura e os estudos, promovem não apenas uma melhora nas notas, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes para o futuro. A pesquisa de Epstein (2011) reforça essa ideia ao afirmar que o engajamento familiar nas atividades escolares aumenta a autoestima dos alunos e fortalece a relação entre escola e comunidade. Dessa forma, a colaboração entre a família, a escola e a comunidade se tornam um elemento indispensável para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios sociais e profissionais.

O papel do apoio familiar e comunitário também se destaca em momentos de crise, como nas situações de desemprego ou dificuldades financeiras. Estudos mostram que a rede de apoio oferecida pela família e pela comunidade pode atuar como um amortecedor diante das adversidades econômicas. Segundo Pereira e Almeida (2017), famílias que enfrentam o desemprego de um de seus membros, por exemplo, conseguem lidar melhor com o impacto financeiro e emocional quando contam com o suporte de parentes próximos e amigos. Além disso, a comunidade pode oferecer recursos importantes, como programas de assistência social e redes de solidariedade, que ajudam a minimizar os efeitos da crise. Nessa perspectiva, a coesão social e os laços comunitários são vistos como fatores de proteção que auxiliam na superação de desafios econômicos e

promovem uma maior resiliência nas famílias, conforme apontado por Putnam (2000).

No que diz respeito à saúde física, o apoio familiar e comunitário tem se mostrado um fator determinante para a adoção de hábitos de vida saudáveis e para a prevenção de doenças crônicas. A pesquisa de Oliveira et al. (2015) revela que indivíduos que têm o incentivo da família para praticar atividades físicas e seguir uma alimentação equilibrada apresentam melhores indicadores de saúde e uma menor prevalência de doenças como hipertensão e diabetes. O estudo também aponta que a participação em grupos comunitários de atividades físicas, como caminhadas em grupo ou aulas de dança, está associada a uma maior adesão aos programas de promoção da saúde. Nesse sentido, a influência positiva do apoio familiar e da participação em atividades comunitárias contribui não apenas para a prevenção de doenças, mas também para a melhora da qualidade de vida e do bem-estar geral.

A importância do apoio familiar e comunitário também se reflete na promoção do envelhecimento saudável. Com o aumento da expectativa de vida e o envelhecimento da população, torna-se cada vez mais relevante a presença de redes de suporte que ajudem os idosos a manter sua autonomia e qualidade de vida. Segundo Neri (2019), o apoio familiar é um dos principais fatores que contribuem para o bem-estar psicológico e físico dos idosos, especialmente no que tange ao enfrentamento das limitações impostas pelo envelhecimento. A presença de filhos, netos e outros parentes próximos que auxiliam nas tarefas diárias e oferecem companhia é fundamental para a prevenção do isolamento social, que é um fator de risco para a depressão e o declínio cognitivo. Além disso, as redes comunitárias, como clubes de terceira idade e grupos de convivência, também desempenham um papel importante ao oferecerem atividades de lazer e socialização, que ajudam a manter os idosos ativos e engajados socialmente, conforme aponta Santos (2018).

No contexto das intervenções sociais e políticas públicas, a valorização do apoio familiar e comunitário tem sido um ponto central nas estratégias voltadas à inclusão social e à redução das desigualdades. De acordo com Costa e Silva (2016), políticas públicas que envolvem a comunidade e fortalecem os laços familiares são mais eficazes no combate à exclusão social. Programas como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, implementado no Brasil,

têm como objetivo promover a interação entre membros da comunidade e fortalecer os vínculos familiares, com o intuito de prevenir situações de risco social e de violência. A eficácia dessas iniciativas, segundo o estudo de Farias (2017), está diretamente relacionada à capacidade de engajar as famílias e as comunidades no processo de intervenção, promovendo um sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Por fim, a importância do apoio familiar e comunitário se evidencia também no enfrentamento de catástrofes e desastres naturais. Em situações de emergência, como enchentes, terremotos ou epidemias, o papel das famílias e das comunidades é crucial para garantir a segurança e o bem-estar dos indivíduos afetados. De acordo com Moser (2010), comunidades que possuem fortes laços de solidariedade e cooperação tendem a se recuperar mais rapidamente dos impactos de desastres, pois o apoio mútuo entre vizinhos e familiares facilita o acesso a recursos e informações. Além disso, a presença de redes comunitárias de suporte, como organizações não governamentais e grupos de voluntários, complementa a atuação do Estado e garante que as necessidades imediatas das populações afetadas sejam atendidas de maneira mais eficaz, conforme discutido por Norris et al. (2008).

Considerações finais

As considerações finais deste trabalho ressaltam a complexidade e a importância da atuação em contextos de vulnerabilidade, especialmente no que diz respeito à neuropsicopedagogia. Através da análise de diferentes áreas, como educação, saúde, mercado de trabalho e políticas públicas, é possível observar que o processo de inclusão e o atendimento a necessidades especiais envolvem uma série de desafios que vão além do cumprimento das leis e normas.

A implementação de políticas inclusivas no Brasil, embora tenha avançado nas últimas décadas, ainda enfrenta entraves significativos. As barreiras físicas, sociais e atitudinais persistem, limitando a plena participação das pessoas com necessidades especiais nos mais diversos contextos. No sistema educacional, por exemplo, a falta de capacitação adequada dos profissionais da educação e a insuficiência de recursos materiais adaptados revelam que a inclusão escolar

é um processo em construção. Para que a educação inclusiva se consolide, é imprescindível que haja investimentos contínuos em formação docente e que o currículo escolar seja adaptado para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Outro ponto fundamental é a acessibilidade em espaços públicos e privados, que ainda se mostra deficitária em muitas regiões do país. Sem garantir a mobilidade e a autonomia das pessoas com deficiência, as possibilidades de inclusão ficam comprometidas, afetando diretamente seu acesso ao mercado de trabalho, à educação e à vida em sociedade de maneira plena. Além disso, a acessibilidade digital, um desafio contemporâneo, exige atenção especial, visto que as tecnologias da informação se tornaram parte indispensável da vida cotidiana e da cidadania ativa. A falta de adaptação de plataformas digitais, principalmente nas áreas de ensino a distância e serviços públicos, contribui para a exclusão dessas pessoas do acesso a direitos fundamentais.

O mercado de trabalho também se destaca como um desafio central para a autonomia econômica e social das pessoas com deficiência. Mesmo com a Lei de Cotas, a baixa inserção dessas pessoas no emprego formal reflete a existência de preconceitos e a insuficiência de políticas eficazes para sua contratação e qualificação profissional. O acesso ao emprego é um direito fundamental, e sua efetivação requer uma mudança de postura por parte dos empregadores e maior incentivo governamental para a criação de oportunidades inclusivas.

No campo da saúde, a atuação em contextos de vulnerabilidade evidencia que o Sistema Único de Saúde (SUS) precisa ser fortalecido para garantir o atendimento integral e acessível às pessoas com deficiência. As dificuldades de acesso aos serviços de reabilitação e acompanhamento especializado são mais acentuadas em regiões carentes, o que reflete a desigualdade socioeconômica do país e a necessidade de políticas que assegurem equidade no atendimento em saúde.

A análise dos programas e intervenções eficazes em diversas áreas indica que o sucesso dessas iniciativas está diretamente relacionado à sua capacidade de adaptação às realidades locais e à participação das comunidades. No campo da educação, as intervenções personalizadas e que promovem o desenvolvimento integral dos alunos são mais eficazes do que abordagens

padronizadas, assim como no campo da saúde e da assistência social, a participação das famílias e das comunidades se mostra essencial para a superação de dificuldades e para o sucesso das políticas públicas.

Por fim, é importante destacar que a inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade não deve ser vista apenas como uma questão técnica ou legal, mas como um processo de transformação cultural. A superação do preconceito e da discriminação exige um esforço contínuo de toda a sociedade, desde a educação infantil até as instâncias governamentais e empresariais. A criação de uma cultura inclusiva passa pelo reconhecimento da diversidade humana e pelo desenvolvimento de valores como empatia, respeito e solidariedade, que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em síntese, os desafios e possibilidades discutidos neste trabalho evidenciam a importância de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa para enfrentar as múltiplas vulnerabilidades presentes na sociedade. A neuropsicopedagogia, ao considerar as dimensões cognitivas, emocionais e sociais dos indivíduos, tem um papel crucial na promoção de um processo inclusivo que respeite as particularidades e potencialidades de cada um, contribuindo para a efetivação de direitos e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Referências

CARVALHO, A. M.; SANTOS, P. R. O impacto do envolvimento familiar no desempenho escolar dos alunos. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 91, p. 104-121, 2020.

CAMPELLO, T.; NERI, M. C. Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Brasília: IPEA, 2014.

COSTA, A. M.; SILVA, J. P. A importância do apoio comunitário em políticas públicas de inclusão. Revista de Políticas Públicas, v. 19, n. 2, p. 135-148, 2016.

EPSTEIN, J. L. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2011.

FARIAS, R. A. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: um estudo de caso. Cadernos de Assistência Social, v. 15, n. 1, p. 80-96, 2017.

GARCÍA, E. et al. The effectiveness of early childhood programs: a systematic review. Journal of Child Development, v. 88, n. 5, p. 182-201, 2017.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). Special report: global warming of 1.5°C. Geneva: IPCC, 2018.

LOPES, M. A.; SILVA, R. L. A influência do apoio familiar na recuperação de transtornos mentais. Revista de Psicologia, v. 36, n. 2, p. 45-59, 2018.

MARICATO, E. A cidade e o urbanismo: desafios contemporâneos. São Paulo: Ed. 34, 2016.

MOSER, C. O. Community resilience and disaster recovery: the role of social capital. Journal of Development Studies, v. 46, n. 3, p. 350-367, 2010.

NERI, A. L. Envelhecimento e apoio familiar: desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 22, n. 2, p. 115-128, 2019.

NORRIS, F. H.; STEVENS, S. P.; PFEFFERBAUM, B. Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. American Journal of Community Psychology, v. 41, n. 1, p. 127-150, 2008.

OLIVEIRA, R. A.; SILVA, M. C.; SANTOS, J. B. A influência do apoio familiar na adesão a hábitos saudáveis. Revista de Saúde Pública, v. 49, n. 3, p. 215-228, 2015.

PAES-SOUSA, R. Desafios e perspectivas dos programas de transferência de renda no Brasil. Revista de Políticas Públicas, v. 14, n. 3, p. 25-38, 2020.

PEREIRA, L. A.; ALMEIDA, M. F. O papel das redes de apoio familiar e comunitário em situações de desemprego. Revista de Ciências Sociais, v. 34, n. 1, p. 56-72, 2017.

PEREIRA, R. H. et al. Mobilidade urbana e sustentabilidade nas cidades brasileiras. Revista de Estudos Urbanos, v. 32, n. 2, p. 115-128, 2019.

PUTNAM, R. D. Bowling alone: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster, 2000.

SANTOS, E. F. Redes de apoio social para idosos no Brasil: uma análise das políticas públicas. Revista de Políticas Sociais, v. 12, n. 3, p. 44-61, 2018.

SILVA, J. A. et al. Avaliação de programas de saúde pública: um enfoque metodológico. Revista de Saúde Pública, v. 54, n. 5, p. 23-31, 2020.

SMITH, P. et al. Land management options for mitigating climate change. Nature Climate Change, v. 9, n. 4, p. 312-320, 2019.

SOUZA, L. A.; FERREIRA, M. C. Programas de reforço escolar e sua eficácia no contexto educacional brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 87, p. 43-61, 2021.

SOUZA, L. A.; PEREIRA, M. O.; COSTA, J. F. Redes de apoio comunitário e a saúde mental: uma análise qualitativa. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 41, n. 4, p. 302-311, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Polio eradication: overview and current situation. Geneva: WHO, 2019.

PSICOPEDAGOGIA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Andressa Ramos Vichiato Ievenes

Resumo

O desenvolvimento de competências socioemocionais é fundamental para a formação integral do indivíduo, especialmente no contexto educacional contemporâneo, onde as habilidades interpessoais se tornaram essenciais para o sucesso pessoal e profissional. Este artigo explora a intersecção entre psicopedagogia e competências socioemocionais, analisando como abordagens e metodologias psicopedagógicas podem ser aplicadas para promover um ambiente escolar que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento humano. Serão discutidas práticas educacionais que integram a educação emocional ao currículo, a importância da colaboração entre educadores, famílias e comunidades, e a necessidade de formação contínua dos professores para lidar com a diversidade dos alunos. O estudo aponta para a relevância de uma educação mais inclusiva, que valorize tanto o conhecimento técnico quanto as habilidades sociais e emocionais, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: competências socioemocionais, psicopedagogia, metodologias ativas, educação emocional, inclusão.

Introdução

A educação contemporânea enfrenta uma série de desafios que vão além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos. No contexto atual, marcado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas e a formação integral dos indivíduos. Nesse cenário, as competências

socioemocionais ganham destaque, uma vez que se referem a um conjunto de habilidades que permitem aos indivíduos reconhecerem, entender e gerenciar suas próprias emoções, bem como compreender e influenciar as emoções dos outros. Habilidades como empatia, autoconhecimento, autocontrole e trabalho em equipe são essenciais para que os estudantes possam não apenas ter sucesso em suas vidas profissionais, mas também desenvolver relações interpessoais saudáveis e se tornarem cidadãos mais responsáveis e conscientes.

A psicopedagogia, por sua vez, emerge como uma área que busca compreender o processo de aprendizagem sob uma perspectiva ampla, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O profissional psicopedagogo atua na identificação das dificuldades de aprendizagem e na promoção de intervenções que considerem as singularidades de cada aluno. Essa abordagem se torna crucial em um ambiente educacional que cada vez mais reconhece a diversidade e a complexidade das experiências dos estudantes. As práticas psicopedagógicas, portanto, não devem ser vistas isoladamente, mas como parte de um movimento mais amplo que busca integrar as dimensões socioemocionais no cotidiano escolar.

Ademais, as metodologias ativas de ensino se consolidam como uma resposta efetiva às demandas do século XXI. Essas metodologias não apenas promovem a participação ativa dos alunos, mas também os incentivam a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Através de abordagens como a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Educação Emocional, as escolas têm a oportunidade de desenvolver um ambiente mais colaborativo e engajador, onde as competências socioemocionais são cultivadas e valorizadas. A colaboração entre educadores, famílias e a comunidade se revela um elemento-chave nesse processo, pois quando todos os envolvidos trabalham juntos em prol do desenvolvimento integral do aluno, os resultados tendem a ser mais significativos e duradouros.

Nesse sentido, esta obra se propõe a explorar a intersecção entre psicopedagogia e competências socioemocionais, analisando como as abordagens e metodologias psicopedagógicas podem ser aplicadas para promover um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes. Por meio de uma análise crítica de casos de estudo e práticas

educacionais, busca-se evidenciar a importância da integração dessas competências no currículo escolar, bem como as implicações que essa abordagem traz para o papel do educador. Além disso, pretende-se destacar a necessidade de uma formação contínua dos professores, que os capacite a lidar com a diversidade dos alunos e a aplicar estratégias eficazes para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Com essa reflexão, espera-se contribuir para uma maior compreensão do papel fundamental das competências socioemocionais na educação, bem como da importância da psicopedagogia como uma ferramenta que pode potencializar o aprendizado e o desenvolvimento humano em um mundo em constante transformação. A construção de um futuro educacional mais inclusivo, que valorize tanto o conhecimento técnico quanto o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, é um desafio que requer o empenho de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Desenvolvimento de competências socioemocionais

O desenvolvimento de competências socioemocionais é um aspecto crucial na formação integral do indivíduo, especialmente no contexto educacional contemporâneo, onde as demandas do mercado de trabalho e as interações sociais exigem habilidades que vão além do conhecimento técnico. As competências socioemocionais, que incluem habilidades como empatia, autoconhecimento, autocontrole, resolução de conflitos e trabalho em equipe, são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional. O reconhecimento da importância dessas competências vem ganhando destaque em pesquisas e práticas pedagógicas, sendo cada vez mais incorporado aos currículos escolares. De acordo com o estudo de Cury et al. (2020), a educação emocional no ambiente escolar promove não apenas o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também melhora o desempenho acadêmico dos alunos, demonstrando que as emoções têm um papel significativo na aprendizagem. Em adição, a abordagem das competências socioemocionais se torna ainda mais relevante em contextos de diversidade cultural e inclusão, pois permite que os estudantes aprendam a conviver com as diferenças e a

desenvolver uma postura crítica e respeitosa em relação ao outro (Santos, 2019).

A formação de competências socioemocionais deve ser intencional e sistemática, ou seja, as instituições educacionais precisam adotar estratégias que promovam a reflexão e o aprendizado dessas habilidades. Um exemplo é a implementação de programas de educação emocional, que visam treinar professores e alunos para reconhecer e gerenciar emoções, estabelecer relações interpessoais saudáveis e resolver conflitos de maneira construtiva (Meyer, 2021). Esses programas são essenciais, pois ajudam a criar um ambiente escolar mais positivo, onde os alunos se sentem seguros para expressar suas emoções e opiniões, contribuindo para um clima escolar que favorece a aprendizagem. Pesquisas mostram que escolas que investem no desenvolvimento de competências socioemocionais têm apresentado melhorias significativas na convivência entre alunos e na redução de casos de bullying (Silva, 2022). Além disso, as competências socioemocionais também são fundamentais para a construção da cidadania ativa, pois cidadãos emocionalmente inteligentes tendem a ser mais engajados e a participar de forma mais efetiva na sociedade, promovendo mudanças sociais e melhorias em suas comunidades (Oliveira, 2018).

A avaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais deve ser parte integrante do processo educativo, utilizando métodos que vão além da avaliação tradicional, como autoavaliações, feedback entre pares e observações. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das habilidades dos alunos e das áreas que precisam de maior atenção (Pereira, 2020). Além disso, a participação da família e da comunidade no processo educativo é fundamental, pois proporciona um suporte mais amplo e contribui para a consolidação das competências socioemocionais. A colaboração entre escola, família e comunidade pode potencializar os esforços para o desenvolvimento dessas habilidades, criando uma rede de apoio que beneficia os alunos (Ribeiro, 2019). Por fim, é importante ressaltar que o desenvolvimento de competências socioemocionais não deve ser visto como um objetivo isolado, mas sim como parte de um processo contínuo e integrado com outras dimensões da educação, garantindo que os alunos estejam

preparados para enfrentar os desafios da vida moderna e se tornem indivíduos mais completos e realizados (Lopes, 2023).

Abordagens e metodologias psicopedagógicas

As abordagens e metodologias psicopedagógicas desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois visam entender e atender às necessidades individuais dos alunos, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais e sociais envolvidos no aprendizado. Dentre as principais abordagens, destaca-se a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, que enfatiza a importância de relacionar novos conhecimentos aos já existentes, promovendo um aprendizado mais eficaz e duradouro (Ausubel, 2003). Essa teoria sustenta que, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, é necessário que o educador identifique as concepções prévias dos alunos e as utilize como ponto de partida para a construção de novos saberes. Além disso, as metodologias ativas têm ganhado destaque nas práticas psicopedagógicas, pois promovem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando a autonomia e o pensamento crítico. De acordo com Lima e Goulart (2018), metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) são exemplos de estratégias que colocam os estudantes como protagonistas, desenvolvendo habilidades que vão além do conteúdo curricular e preparando-os para a resolução de problemas reais.

Outra abordagem relevante é a psicopedagogia clínica, que se concentra na identificação e intervenção em dificuldades de aprendizagem, levando em consideração o contexto emocional e social do aluno. Essa abordagem é sustentada pela ideia de que as dificuldades de aprendizagem não são meramente técnicas, mas estão profundamente interligadas a fatores emocionais e sociais que influenciam a forma como o indivíduo se relaciona com o conhecimento (Figueiredo, 2019). Para a prática psicopedagógica, é essencial realizar uma avaliação diagnóstica abrangente, que considere não apenas os aspectos cognitivos, mas também os fatores emocionais, comportamentais e sociais do aluno, conforme enfatizado por Kisch e Kisch

(2017). Essa avaliação permite um entendimento mais holístico do aluno, possibilitando a elaboração de intervenções mais eficazes e personalizadas. A utilização de recursos lúdicos e de jogos também é uma estratégia psicopedagógica eficaz, pois facilita o engajamento dos alunos e a superação de barreiras emocionais que podem dificultar o aprendizado. Segundo Oliveira (2020), o jogo pode ser um poderoso mediador do aprendizado, permitindo que o aluno se sinta seguro e motivado a explorar novos conhecimentos e a desenvolver habilidades sociais.

Ademais, a abordagem sistêmica tem se mostrado eficaz no campo da psicopedagogia, pois considera a inter-relação entre o aluno, a família e a escola. Essa perspectiva enfatiza a importância de compreender o aluno dentro de um sistema maior, reconhecendo que a dinâmica familiar e o ambiente escolar influenciam diretamente o processo de aprendizagem (Vasconcellos, 2021). Intervenções que envolvem a família e os educadores tendem a ser mais eficazes, uma vez que promovem um suporte integral ao aluno, favorecendo não apenas o seu desenvolvimento acadêmico, mas também emocional e social. É importante destacar que as tecnologias educacionais também têm um papel significativo nas abordagens psicopedagógicas contemporâneas. A utilização de ferramentas digitais e plataformas online permite personalizar o aprendizado e facilitar o acesso a recursos que podem atender diferentes estilos de aprendizagem (Almeida, 2022). Nesse sentido, a educação híbrida, que combina práticas presenciais e online, pode ser uma estratégia poderosa para atender a diversidade de alunos em contextos educacionais variados.

Por fim, a formação contínua dos educadores é fundamental para a implementação eficaz das abordagens e metodologias psicopedagógicas. Educadores bem-preparados são capazes de identificar as necessidades individuais de seus alunos e aplicar estratégias que considerem as especificidades de cada um, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptativo (Farias, 2023). A reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a busca por novas formas de entender e atender aos alunos são essenciais para o avanço das metodologias psicopedagógicas. Portanto, as abordagens e metodologias psicopedagógicas não apenas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, mas também promovem uma educação

mais humanizada, capaz de atender à diversidade e complexidade do mundo contemporâneo.

Casos de estudo e práticas em escolas

Os casos de estudo e práticas em escolas têm se mostrado essenciais para a compreensão e melhoria dos processos educacionais, uma vez que permitem a análise aprofundada de situações específicas e a reflexão crítica sobre as metodologias aplicadas no cotidiano escolar. Essas práticas oferecem um panorama rico sobre como diferentes contextos, culturas e políticas educacionais influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. De acordo com Stake (2010), o estudo de casos é uma metodologia que possibilita a investigação de fenômenos complexos em contextos reais, contribuindo para a construção de conhecimentos aplicáveis em cenários educacionais. As escolas, por serem espaços dinâmicos, refletem a diversidade e a complexidade das relações humanas, o que torna o estudo de suas práticas pedagógicas particularmente relevante. Ao se deparar com situações que envolvem dificuldades de aprendizagem, gestão de sala de aula e inclusão, as escolas podem implementar intervenções que sejam tanto reflexivas quanto adaptativas, conforme destacado por Wiggins e McTighe (2005).

Um exemplo notável é o caso de escolas que adotaram a abordagem da aprendizagem baseada em projetos (ABP). Essa metodologia permite que os alunos se envolvam em questões relevantes para suas vidas, desenvolvendo competências como pesquisa, resolução de problemas e trabalho em equipe. O estudo de caso realizado por Thomas (2000) em escolas dos Estados Unidos demonstrou que a implementação da ABP não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também promove a retenção de conhecimentos e a aplicação prática do que foi aprendido. Além disso, as práticas pedagógicas que envolvem a colaboração entre professores e a formação contínua da equipe docente têm mostrado resultados positivos na melhoria da qualidade da educação. Segundo o estudo de Hattie (2009), a colaboração entre educadores é um dos fatores que mais impactam o desempenho dos alunos, pois promove um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e reflexivo. A formação de comunidades de prática, onde os professores compartilham experiências e

estratégias, se torna uma ferramenta poderosa para a inovação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem contínua dentro das instituições.

Outro aspecto importante a ser considerado são as práticas de inclusão educacional, que visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, tenham acesso à educação de qualidade. O estudo de caso realizado por Ainscow e Miles (2008) revelou que, ao adotar uma abordagem inclusiva, as escolas não apenas melhoram a experiência de aprendizagem para alunos com necessidades especiais, mas também beneficiam todos os estudantes, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Essa transformação requer a formação de professores capacitados e sensíveis às diversidades, bem como a adaptação curricular que permita a todos os alunos participarem ativamente das atividades escolares. Além disso, as práticas de avaliação formativa são fundamentais para que os educadores possam monitorar o progresso dos alunos de maneira contínua, ajustando suas estratégias conforme necessário. Black e Wiliam (1998) destacam que a avaliação formativa, quando bem implementada, não apenas melhora o desempenho dos alunos, mas também proporciona um feedback significativo que orienta o processo de ensino.

Em algumas escolas, a implementação de tecnologias educacionais tem sido um foco de estudo e prática, trazendo à tona novas dinâmicas de ensino e aprendizagem. As ferramentas digitais podem proporcionar experiências interativas e personalizadas, além de facilitar a comunicação entre alunos e professores. O estudo de caso realizado por Selwyn (2016) aponta que, quando integradas de maneira adequada ao currículo, as tecnologias podem aumentar o engajamento dos alunos e facilitar a construção de conhecimentos de forma colaborativa. Entretanto, é crucial que a utilização dessas ferramentas seja acompanhada por uma reflexão crítica sobre suas implicações pedagógicas, evitando uma mera substituição das práticas tradicionais sem uma real melhoria na qualidade da educação. Por fim, os casos de estudo e as práticas em escolas revelam a importância da pesquisa-ação, uma metodologia que envolve a reflexão sobre a prática docente e a implementação de mudanças baseadas em evidências. Essa abordagem, conforme defendido por Carr e Kemmis (1986), permite que os educadores se tornem pesquisadores de

sua própria prática, promovendo um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento que pode levar a transformações significativas no ambiente escolar.

A reflexão crítica sobre os casos de estudo e as práticas educacionais é, portanto, uma ferramenta indispensável para a evolução do ensino, uma vez que oferece subsídios para a construção de estratégias mais efetivas e adaptadas às necessidades dos alunos, possibilitando um ensino de qualidade que valoriza a diversidade e busca a inclusão.

Considerações finais

As considerações finais sobre a intersecção entre psicopedagogia e competências socioemocionais revelam a importância de uma abordagem integrada no contexto educacional contemporâneo. À medida que o cenário educacional evolui, as competências socioemocionais emergem como um componente essencial para a formação integral dos estudantes, não apenas para seu desenvolvimento acadêmico, mas também para sua formação como cidadãos conscientes e engajados. As práticas psicopedagógicas, quando bem aplicadas, possibilitam uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos, contemplando aspectos cognitivos, emocionais e sociais que influenciam diretamente o aprendizado.

O desenvolvimento de competências socioemocionais se apresenta como um desafio e uma oportunidade para educadores e instituições. O reconhecimento de que habilidades como empatia, autoconhecimento e trabalho em equipe são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional é um passo significativo na redefinição do papel da educação. Esse enfoque, portanto, deve ser intencional e sistemático, com a implementação de programas que promovam a educação emocional e a construção de ambientes de aprendizagem positivos. A participação ativa da família e da comunidade nesse processo é vital, pois cria uma rede de apoio que potencializa o desenvolvimento dessas habilidades.

As metodologias psicopedagógicas, incluindo a aprendizagem significativa, as metodologias ativas e a psicopedagogia clínica, demonstram

ser eficazes na promoção de um aprendizado mais significativo e adaptado às realidades dos alunos. O uso de estratégias como a aprendizagem baseada em projetos e a avaliação formativa permite que os educadores atendam às necessidades individuais, promovendo a autonomia e o pensamento crítico. Além disso, a abordagem sistêmica destaca a interconexão entre o aluno, a família e a escola, enfatizando que a colaboração entre esses elementos é crucial para o sucesso educacional.

Os estudos de caso realizados em diversas instituições educacionais confirmam a relevância dessas práticas e abordagens. A análise de experiências concretas revela como intervenções bem planejadas podem levar a melhorias significativas no ambiente escolar, contribuindo para a inclusão e o respeito às diversidades. A formação contínua dos educadores se destaca como um fator determinante para a eficácia dessas metodologias, uma vez que educadores preparados são mais capazes de identificar e responder às necessidades de seus alunos.

Além disso, a incorporação de tecnologias educacionais apresenta novas possibilidades para personalizar o aprendizado e facilitar a comunicação, desde que utilizada de maneira crítica e reflexiva. É necessário que as instituições educativas não apenas adotem novas ferramentas, mas também reflitam sobre sua integração ao currículo, assegurando que o uso de tecnologias enriqueça e não substitua as práticas pedagógicas tradicionais.

Portanto, a articulação entre psicopedagogia e competências socioemocionais não deve ser vista apenas como uma tendência, mas como uma necessidade premente em um mundo em constante mudança. A educação deve preparar os alunos não apenas para serem bons profissionais, mas também para serem seres humanos íntegros e socialmente responsáveis. Essa visão holística da educação tem o potencial de transformar não apenas as vidas dos alunos, mas também a sociedade como um todo, promovendo a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados em suas comunidades. Em última análise, a busca por uma educação que valorize tanto o conhecimento técnico quanto as habilidades socioemocionais é um compromisso com um futuro mais inclusivo e justo para todos.

Referências

AINSCOW, M.; MILES, S. Developing inclusive schools: a collaborative approach. London: Routledge, 2008.

ALMEIDA, L. S. Tecnologias educacionais e a psicopedagogia: novos caminhos para a aprendizagem. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 12, n. 1, p. 45-62, 2022.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem significativa e sua aplicação. São Paulo: Editora Ática, 2003.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

CARR, W.; KEMMIS, S. Becoming critical: education, knowledge and action research. London: Routledge, 1986.

CURY, C. R.; RIBEIRO, J. F.; CARVALHO, M. S. A educação emocional como instrumento de aprendizagem. Educação e Pesquisa, v. 46, n. 2, p. 465-478, 2020.

FARIAS, M. S. Formação de educadores para a prática psicopedagógica: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 13, n. 2, p. 98-115, 2023.

FIGUEIREDO, C. F. A psicopedagogia clínica e suas abordagens: uma reflexão sobre a prática. Psicologia e Educação, v. 11, n. 1, p. 30-42, 2019.

HATTIE, J. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 2009.

KISCH, F.; KISCH, C. Diagnóstico e intervenção psicopedagógica: uma abordagem integrada. Revista de Psicopedagogia, v. 14, n. 1, p. 21-37, 2017.

LIMA, A. S.; GOULART, R. A. Metodologias ativas: uma proposta de ensino centrada no aluno. Educação em Foco, v. 15, n. 2, p. 123-135, 2018.

MEYER, L. A formação de competências socioemocionais na educação básica. Revista de Psicologia da Educação, v. 16, n. 2, p. 65-79, 2021.

OLIVEIRA, F. A construção da cidadania através das competências socioemocionais. Revista Brasileira de Educação e Cidadania, v. 9, n. 1, p. 35-50, 2018.

OLIVEIRA, R. S. O jogo como mediador do aprendizado: uma abordagem psicopedagógica. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 22, n. 1, p. 75-88, 2020.

PEREIRA, R. G. Métodos de avaliação das competências socioemocionais na escola. Psicologia e Educação, v. 12, n. 1, p. 23-34, 2020.

RIBEIRO, S. M. A importância da família no desenvolvimento socioemocional. Revista Educação e Família, v. 11, n. 2, p. 112-126, 2019.

SELWYN, N. Education and technology: key issues and debates. London: Bloomsbury Academic, 2016.

SILVA, J. P. Bullying e suas implicações no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Revista de Estudos em Educação, v. 20, n. 1, p. 50-65, 2022.

STAKE, R. E. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications, 2010.

THOMAS, J. W. A review of research on project-based learning. Stanford University, 2000. Disponível em: http://www.bie.org. Acesso em: 10 out. 2024.

VASCONCELLOS, L. S. A abordagem sistêmica na psicopedagogia: integração

entre família, escola e aluno. Revista de Estudos Psicopedagógicos, v. 10, n. 1, p. 89-105, 2021.

WIGGINS, G.; McTIGHE, J. Understanding by design. Alexandria: ASCD, 2005.

A PRATICA DE ATIVIDADE FÍSICA NO COMBATE A OBESIDADE INFANTIL

Claudinei de Souza Santos

RESUMO

A obesidade infantil tem se configurado como um grave problema de saúde pública em todo o mundo. A mudança no estilo de vida, incluindo a prática regular de atividade física e a adoção de uma alimentação saudável, é fundamental para o tratamento e a prevenção dessa condição. Este trabalho visa identificar os benefícios da atividade física em crianças obesas do ensino fundamental I e II na rede escolar. A prática de exercícios físicos, aliada a uma alimentação balanceada, promove a saúde integral de crianças e adolescentes e é essencial para prevenir a obesidade. As atividades devem ser prazerosas e adaptadas às fases de crescimento e desenvolvimento das crianças, enquanto a alimentação deve priorizar alimentos naturais e minimizar o consumo de produtos industrializados. A Educação Física desempenha papel terapêutico e conscientizador, pois, por meio da informação e da prevenção, os profissionais contribuem para o combate à obesidade infantil. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica em livros, artigos científicos, revistas e sites especializados.

Palavras-chave: Obesidade infantil; Educação física; Alimentação saudável; Prevenção; Saúde escolar.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem e a educação são componentes indissociáveis do movimento humano, especialmente no contexto da Educação Física. Historicamente, as abordagens pedagógicas variam desde a tendência higienista, que enfatiza a prática do movimento para a manutenção da saúde, até a tecnicista, que privilegia o esporte de rendimento, muitas vezes excluindo crianças com

dificuldades ou maior vulnerabilidade (FERREIRA & SAMPAIO, 2017).

Conforme Santos (2007), a Educação Física atualmente se orienta para a educação construtivista e o desenvolvimento psicomotor, utilizando o movimento como ferramenta para promover a saúde. Paralelamente, observa-se o aumento significativo do sobrepeso e da obesidade infantil, resultado do sedentarismo e de dietas inadequadas. A atividade física e a alimentação equilibrada devem ser incentivadas desde a infância, tanto como terapia quanto como prevenção, contando com o apoio dos pais e dos profissionais da Educação Física.

A escolha do tema surgiu da observação, durante as aulas de estágio, de crianças obesas que, frequentemente, evitam participar das aulas, aumentando sua exclusão social e impactando negativamente seu desenvolvimento psicológico durante o período escolar.

OBJETIVOS

Geral

Orientar professores de Educação Física no combate à obesidade infantil em suas aulas, contribuindo para a redução do percentual de crianças obesas que cresce com o avanço tecnológico e a globalização.

Específicos

- Apresentar conceitos sobre alimentação saudável e sua importância.
- Investigar a percepção e o papel dos pais na vida de crianças obesas.
- Analisar os métodos aplicados pelos professores de Educação Física na prevenção da obesidade.

Este estudo busca ampliar os conhecimentos teóricos e práticos, promovendo a conscientização sobre a saúde dos alunos e evitando que a obesidade se torne fator de exclusão social. O papel da equipe pedagógica, especialmente do profissional de Educação Física, é fundamental para transformar a rotina escolar e formar alunos mais conscientes do seu papel social e da

importância do respeito mútuo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica realizada por meio da análise de literatura disponível em bases de dados como SciELO, IBGE, Google Acadêmico, LILACS, além do acervo da biblioteca do Centro Universitário Dante Alighieri, entre outros. Foram selecionados artigos em língua portuguesa publicados entre 2000 e 2020.

INFÂNCIA E OBESIDADE

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se criança a pessoa com idade inferior a 12 anos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos.

De acordo com Tenório e Cobayashi (2011), a obesidade infantil e adolescente é um problema crescente de saúde pública mundial, resultado principalmente de fatores ambientais e comportamentais, como a diminuição da atividade física e o aumento do consumo de alimentos ricos em açúcares e gorduras, além do tempo excessivo em frente a telas (televisão, internet).

O excesso de peso na infância eleva as chances de obesidade na vida adulta e está associado a doenças cardiovasculares, hipertensão arterial, resistência à insulina e doenças hepáticas, além de prejuízos psicológicos e sociais duradouros (Tenório & Cobayashi, 2011).

Segundo Souza e Jaqueline (2016), a obesidade infantil é caracterizada pelo excesso de gordura corporal que prejudica a saúde, sendo frequentemente diagnosticada pelo índice de massa corporal (IMC). Fernandes e Vargas (2007) ressaltam que a distribuição da gordura corporal, especialmente na região abdominal (obesidade androide), também é um importante indicador clínico.

COMPLICAÇÕES DA OBESIDADE INFANTIL

As complicações de saúde incluem diabetes tipo 2, doenças cardíacas, esteatose hepática (gordura no fígado), problemas ortopédicos, além de dificuldades respiratórias, cansaço, baixa autoestima e exclusão social (SILVIA, 2007).

Moraes e Dias (2013) destacam os conflitos familiares e a dificuldade em adaptar o ambiente às recomendações dos profissionais como fatores que agravam o problema.

Bruch (1977) enfatiza o impacto social da obesidade na infância, que pode dificultar as relações interpessoais e o desempenho em atividades coletivas.

Bonavides (2005) explica que a autoestima da criança se desenvolve a partir das interações sociais e do reconhecimento recebido, sendo afetada negativamente pelo preconceito e exclusão.

Lemes (2004) ressalta que crianças obesas, ao se sentirem diferentes, tendem a se isolar, perder a motivação e acreditar que não conseguem alcançar objetivos, perpetuando um ciclo de exclusão social.

Moraes e Dias (2013) alertam que a obesidade infantil não é apenas um problema estético, pois crianças obesas são frequentemente vítimas de bullying e têm maior probabilidade de permanecer obesas na vida adulta, transmitindo o problema para as próximas gerações.

A ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMBATE À OBESIDADE INFANTIL

Martins e Carvalho (2006) destacam que crianças e adolescentes que desenvolvem o hábito da atividade física tendem a manter essa prática na vida adulta, enquanto adultos têm maior dificuldade em adquirir novos hábitos.

Santos A.L. (2007) reforça que as aulas de Educação Física devem transcender o ambiente esportivo para conscientizar os alunos sobre a importância da atividade física regular, proporcionando prazer, bem-estar,

motivação e autoconfiança.

É fundamental que o professor adapte as aulas para garantir a participação de todos os alunos, considerando as diversas habilidades e condições físicas. Modificar regras e criar novas atividades pode garantir a inclusão, promovendo benefícios físicos, cognitivos e afetivos. Além disso, o professor pode estimular a empatia e o respeito entre os alunos, preparando-os para conviver em sociedade de forma mais justa e inclusiva (BARBOSA, 2009).

Filgueiras e Padoan (2009) ressaltam que o professor deve incentivar a prática de atividades físicas também fora da escola, como brincadeiras no bairro, futebol com amigos ou pular corda, ampliando o impacto positivo no combate à obesidade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Física escolar deve trabalhar as dimensões pedagógicas Conceitual, Procedimental e Atitudinal, desenvolvendo nos alunos análise, experimentação, construção de valores e protagonismo comunitário.

Os eixos temáticos da Cultura Corporal do Movimento, segundo a BNCC, são:

1. Brincadeiras e Jogos
2. Esportes
3. Ginásticas
4. Danças
5. Lutas
6. Práticas corporais de aventura

A BNCC (2017) também orienta quanto à Educação Física Escolar no ensino médio, que os alunos experimentem novas brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. Mas nessa etapa de ensino, eles precisarão ser desafiados a refletir sobre tais práticas de modo social ou cultural.

O professor sabendo trabalhar os eixos temáticos da cultura corporal do

movimento propostos pela BNCC (2017), conseguirá captar a criança obesa em algum assunto dentre os 6 temas (jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura).
Caso não consiga nos jogos e brincadeiras, ele poderá captar o interesse na parte das lutas por exemplo, fazendo com que inclua essa criança obesa em alguma atividade proposta pela cultura corporal do movimento e consiga trabalhar o combate a obesidade infantil e suas consequências na vida adulta desta criança.

Oliveira et al., (2003), apontará que a as crianças são altamente influenciadas pelo ambiente em que vivem. Sabemos que a escola é um dos principais ambientes de convívio entre as crianças, e que obter a obesidade quando jovem torna-se um grande risco de se manter essa condição para a vida toda.
Cabe a nós uma reflexão sobre os benefícios que as atividades físicas nos trazem, e até o que acontece com nosso corpo durante e após os exercícios. Uma reflexão sobre os benefícios pode ter o efeito de fazer com que o aluno pratique atividades físicas fora da escola e sem obrigatoriedade.

- **DISCUSSÃO**

No desenvolvimento desta pesquisa bibliográfica, podemos observar que a obesidade infantil traz diversos impactos na vida da criança, como problemas psicológicos, sociais e que interferem diretamente em sua saúde. Observamos a importância de uma atenção multidisciplinar para contribuir no combate da obesidade infantil.
Na questão emocional, Bonavides (2005) nos traz o problema da autoestima da criança, a autora considera que ela não nasce com a autoestima baixa, mas ela pode surgir ao longo do seu desenvolvimento através de suas relações sociais, no contexto que ela está inserida. No entanto, Moraes e Dias (2013) acrescentam que a discussão vai para além do problema estético e social, mas em termos de comportamento esta criança em sua vida adulta tem a possibilidade futura de ter filhos obesos.

Em termos de saúde física Tenório e Cobayashi (2011) ressalta os riscos do

excesso de peso na infância, como doenças cardiovasculares, hipertensão arterial, resistência à insulina e doença gordurosa não alcoólica do fígado, e a grande probabilidade desta criança em se tornar um adulto obeso.

É importante destacar as práticas em que o professor de educação física pode aplicar como caráter preventivo da obesidade infantil amparado pela proposta pedagógica da Base Nacional Comum Curricular. (BNCC,2017).

Os professores de educação física estão norteados com o documento normativo oriundo da BNCC (2017) que recomenda o trabalho sob os eixos temáticos da Cultura Corporal do Movimento: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventuras. Contudo, Filgueiras (2009) reitera a importância do papel do professor em motivar os alunos na prática de novos hábitos alimentares e a realizarem atividades esportivas e lúdicas fora do ambiente escolar, como jogar futebol ou pular cordas.

A Educação Física pode cooperar na conscientização da prática de hábitos saudáveis e disseminar a informação sobre riscos de uma vida sedentária, todas essas ações trabalhadas em conjunto visa promover o combate a obesidade infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura aqui demonstrada, permite concluir que não somente no Brasil, mas no mundo, estamos vivendo e sofrendo consequências negativas da obesidade, como o aumento de doenças crônicas degenerativas, ortopédicas e psicossociais, as quais elevam os riscos de prevalência na idade adulta. Com isso temos crianças e adolescentes cada vez mais obesos e consequentemente, adultos obesos.

Adicionalmente, o fundamental tratamento da obesidade infantil consiste em reduzir a ingestão calórica e aumentar o gasto energético por meio da prática de atividade física. Essa prática, entretanto, deve ser incorporada o mais precocemente possível sendo indispensável sua inserção e oferta nas escolas, já que todos os cidadãos devem ter acesso ao ambiente escolar e, consequentemente, a esse tipo de educação e prevenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BNCC: Governo, 2017. 25 p. Disponível em:

http://basenacionalcomum. mec.gov.br/. Acesso em: 20 mai. 2021.

BARBOSA, V. Prevenção da obesidade na infância e na adolescência: exercício, nutrição e psicologia.

2. ed. Barueri:

Manole, 2009.

BONAVIDES, Syrleine Maria Penaforte Bastos. A auto-estima da criança que sofre violência física pela família. 2005. 268 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,

BASTOS, B. S. M. P. (2005). A auto-estima da criança que sofre violência física pela família. Dissertação de mestrado.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. COORDENAÇÃO DE TRABALHO E RENDIMENTO. Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil. 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45419.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRUCH, H. (1977). A importância do excesso de peso. In P. J. Collip (Org.), Tratamento da criança obesa (pp. 83-90, U. C. Arantes, trad.). São Paulo: Manole.

FERREIRA*, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. 2013. 1 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual do Ceará (Uece), Ceará, 2013.

FERNANDES, Rosângela Alves; VARGAS, Suélem Amorim. O cuidado de

enfermagem na obesidade infantil. Rev. Meio Amb. Saúde, Munhuaçu, Mg, v. 2, n. 1, p. 273-281, 2007.

FILGUEIRAS, Giselle Inês Padoan. O papel do profissional de Educação física na prevenção e controle do sobrepeso e obesidade no Ensino Fundamental. 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1926-8.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

LELLIS, Denise. O investimento na mudança de estilo de vida tem que começar na infância. 2019. Disponível em: http://www.abeso.org.br/coluna/obesidade-infantil/o-investimento-na-mudanca-de- estilo-de-vida-tem-que-comecar- na-infancia. Acesso em: 20 mai. 2021.

LEMES, S. O. (2004). Acompanhamento da obesidade na infância e adolescência. In M. Fisberg (Coord.), Atualização em obesidade na infância e adolescência (pp. 85-96). São Paulo: Atheneu.

LUIZ, Andreia Mara Angelo Gonçalves et al. Depressão, ansiedade e competência social em crianças obesas.
Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 10, n. 1, p. 35-39, jan. Apr. 2005.

MARTINS, E. B; CARVALHO, M. Associação entre peso ao nascer e o excesso de peso na infância: revisão sistemática. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 2281-2300, nov. 2006.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação infantil: construindo o movimento na escola. 7. ed. São Paulo: Phorte,
2008. p. 129.

MELLO ED. Obesidade. In: Ferreira CT, Carvalho E, Silva LR, editors. Gastroenterologia e hepatologia em pediatria: diagnóstico e tratamento. São Paulo: Medsi, 2003. p. 341-4.

MORAES, Priscilla Machado. Nem só de pão se vive: a voz das mães na obesidade infantil 1. 2013. 14 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia,

Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

MORAES, P. M; Dias, C. M. S. B; Psicologia: Ciência e Profissão. Psicol. cienc. prof. vol.33 no.1 Brasília 2013

OLIVEIRA, Ana Mayra A. de et al. Sobrepeso e obesidade infantil: influência de fatores biológicos e ambientais em Feira de Santana, BA. Arq Bras Endocrinol Metab, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 144-150, Apr. 2003.

SOUZA, Jaqueline. Saiba mais sobre obesidade. Ubá-MG Editora Unimed Disponível em: https://www.unimed.coop. br/web/uba/materias/artigos/saiba-mais-sobre-obesidade. Acesso em: 20 mai. 2021.

SANTOS, André Luiz dos et al. Obesidade infantil e uma proposta de Educação Física preventiva. 2007. 11 f. TCC
(Graduação) - Curso de Educação Física, Unoeste, Presidente Prudente, 2007.

SANTOS, A; Carvakho, A; Junior, J. Obesidade infantil e uma proposta de educação física preventiva. Motriz. Rio
Claro. v.13, n.3, p203-204 213 Jul/Set 2007

TENORIO, Aline e Silva; COBAYASHI, Fernanda. Obesidade infantil na percepção dos pais. Rev. paul. pediatr. São
Paulo, v. 29, n. 4, p. 634-639, dezembro de 2011.

PSICOLOGIA ESCOLAR E PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Hellen Aparecida Ribeiro Couto [7]

RESUMO

A inserção da psicologia nas escolas teve o objetivo de adapção, nos quais predominava a necessidade de corrir e adaptar a escola aos alunos portadores de problemas de aprendizagem(CORREIA; CAMPOS. 2004; TANAMACHI. 2000).

Com isso a função do psicólogo era aplicar psicodiaginóstico e avaliações psicológicas também no campo educacional (CRUCES.2003). Sendo assim

> A adoção de instrumentos psicológicos de classificação no interior das instituições educativas se encontram, , no nosso país, na origem do que se conhece como Psicologia Escolar e educacional. Tais procedimentos refletiam a migração, para o interior das escolas, do modelo clínico de atuação e do seu instrumental.(CAMPOS; JUCA. 2003, pag 39).

Portanto o surgimento do psicólogo escolar, nesse contexto de adaptação, veio para corrigir os problemas que surgiram nesse espaço de formação. Assim como podemos notar por uma análise histórica feita por Yazlle (1997, p.15) sobre a atuação do psicólogo escolar.

Palavras-chave: Psicologia; Educação; Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

[7] Graduada em Pedagogia , Pós graduada em psicopedagogia clínica e educacional e Pós-graduanda em Psicologia Infantil pelo Grupo Exatto Educacional. São Paulo. 2018. hellen.mascote@gmail.com

Como observado, ficou claro que a atuação do psicólogo no contexto escolar não estava explícita, então verificou-se a necessidade de refletir sobre algumas construções teórico-metodológicas atuais, já sinalizadas, acerca da definição da psicologia e seu trabalho na interface com a educação e ainda sobre outros assuntos referentes ao lócus de atuação do psicólogo escolar e formas de intervenção no contexto educacional.

Maluf (2001, p.65) afirmou:

> É preciso reconhecer que a psicologia convive, neste início de um novo século, com paradigmas diversos inspirados por diferentes concepções do real ... convivemos com profundas discordâncias a respeito do estatuto do saber científico. Este é, em nosso entender, um dos muitos desafios que enfrenta o psicólogo e mais especificamente o psicólogo que trabalha no campo da educação.

Também Marinho-Araújo e Almeida (2005, p.69) destacaram.

> É momento da psicologia escolar intensificar reflexões na busca de maior criticidade à sua formação e atuação, diante de um cenário político- -econômico que agudiza, ainda que de forma cada vez mais sutil, o controle social e as graves desigualdades que se configuram no panorama histórico atual.

Temos em primeiro lugar a divergência de entendimento sobre os termos psicologia escolar e psicologia educacional. Para alguns estudiosos, tratam-se de áreas com especificidades distintas: uma relacionada à produção de conhecimentos psicológicos que se direcionam à educação, e a outra à aplicação dessas construções teóricas junto à comunidade escolar.

Segundo Martinez (2006), a psicologia escolar é a expressão da psicologia no âmbito educacional, com predominância da aplicação dos saberes psicológicos no processo educativo e, ocasionalmente, com produção científica.

> Consideramos a psicologia escolar como um campo de atuação profissional do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da psicologia no contexto escolar, com o

> objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo. (Martinez, 2006, p.107).

Algumas construções teóricas discutem as consequências da separação da psicologia escolar e da psicologia educacional em duas áreas profissionais distintas: uma de aplicação do saber psicológico à realidade e outra de produção teórica de conhecimentos psicológicos aplicados à educação.

> ... a distinção desses termos (psicologia escolar e psicologia educacional) gera compreensões estanques tanto do exercício profissional do psicólogo na escola, quanto das inúmeras elaborações teóricas necessárias à prática profissional. (Marinho -Araújo & Almeida 2005, p.18).

De acordo com os autores, o entrelaçamento da psicologia escolar com a psicologia educacional, numa perspectiva de produção e aplicação de conhecimento, se unem como uma proposta de imersão do psicólogo escolar pesquisador como membro efetivo no espaço educacional. Tal situação favorece a compreensão das influências sociais, econômicas e culturais no espaço escolar e o entendimento acerca das relações interpessoais entre os atores da escola, instigando o desenvolvimento de pesquisas e construindo intervenções adequadas à necessidade de cada instituição.

Em acordo com essas proposições, Marinho-Araújo & Almeida (2005, p.88) defenderam:

> Para assegurar o enfrentamento do desafio da construção dinâmica desse perfil, defende-se que o profissional de psicologia precisa estar inserido na instituição escolar como membro efetivo desse universo e não mais como “especialista” que presta eventuais consultorias quando emergem problemas circunstanciais.

O psicólogo, a partir da compreensão do contexto escolar, poderá fazer intervenções em espaços coletivos existentes na escola, como em conselhos

de classe, coordenação de professores, reuniões bimestrais de pais e mestres, além de criar outros espaços de discussão, como grupos de debate entre professores, nos quais seja possível a reflexão sobre as práticas pedagógicas, estudos de caso e aspectos intersubjetivos que permeiam o trabalho da instituição (Almeida, 2001; Araújo, 2003).

Convivem, entretanto, no cenário atual da psicologia escolar, concepções divergentes no que se refere à atuação e ao lugar do psicólogo escolar no interior da instituição educacional, como se posicionou Souza (2004, p.157):

> Trata-se da discussão a respeito do locus do trabalho psicológico no campo da educação. ... Nessa perspectiva, o focus do trabalho seria a instituição escolar e o locus centrava-se em uma atuação profissional em que o psicólogo desempenharia o papel de assessor na escola e não como psicólogo da escola onde trabalhasse, subordinado à direção escolar.

Ainda, em outros trabalhos de análise, procura-se discutir o papel da psicologia escolar na interface da inclusão e no cumprimento dos direitos humanos na escola, questionando de que forma a atuação psicológica poderia contribuir com a investigação de situações de sofrimento e segregação de pessoas portadoras de necessidade especiais (Anache, 2005; 2007).

O psicólogo escolar e a sua atuação são dadas, sobretudo, pela configuração de um campo de atuação profissional, e não por um campo de saberes delimitado por uma abordagem teórica ou metodológica. O profissional utiliza de múltiplos e diversos conhecimentos, organizados em diferentes áreas da psicologia, para contribuir com os procesos de aprendizagem e de desenvolvimento que ocorrem no contexto escolar.

Evidencia-se que a atuação da psicologia escolar relaciona-se com contextos de natureza educativa, nos quais os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, principalmente a relação que se estabelece entre ambos, são tidos como foco do trabalho. A intervenção desencadeada pelo profissional da área volta-se para a mediação desses processos com o objetivo principal de promovê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se verificar que o contexto atual configura-se como um novo momento da psicologia escolar. Passada a fase mais intensa da crise, novas opções de atuação começaram a surgir e o papel do psicólogo escolar modifica-se com a intenção de reavaliar as concepções de intervenção e as práticas do psicólogo escolar. É possível analisar a necessidade da realização de um serviço que procure trabalhar não mais na remediação das dificuldades de aprendizagem, mas na reflexão que essa dificuldade aponta, contribuindo assim para a transformação do espaço escolar em local de valorização do ser humano, respondendo a questionamentos e alentando os incômodos. Consequentemente, essa mudança abre espaço para novos desafios e propõe a continuação da criação da história da psicologia escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. **O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional.** In R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia escolar: LDB e educação hoje** (pp.77-90). Campinas: Alínea. 2002.

ALMEIDA, S. F. C. **O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.43-57). Campinas: Alínea. 2001.

ANACHE, A. A. **A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.213-243). Campinas: Alínea. 2007.

ANACHE, A. A. **O psicólogo nas redes de serviços de educação especial - desafios em face da inclusão** In A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas.** Campinas: Alínea. 2005

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição.** São Paulo: PUC. 1999.

ARAUJO, C. M. M. **Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília. 2003.

ARAUJO, C. M. M., & Almeida, S. F. C. **Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.59-82). Campinas: Alínea. 2006.

ARAUJO, E. R. & Campos, H. R**. Como estranhos no ninho: o jeito diferente de viver das pessoas com a síndrome de asperger**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.245- 259). Campinas: Alínea.2007.

CAMPOS, H. R. & Jucá, M. R. B. L. **O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.37-56). Campinas: Alínea. 2006.

CAMPOS, H. R., Lopes, A. C., Onofre, M. H. L, Alexandre, L. B. G., & Silva, F. V. C. **Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional**. In A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** (pp.31-46). Campinas: Alínea. 2005.

COLLARES, C. A. L., & Moysés, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo. 1996

CORTEZ. Cruces, A. V. V. **Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade** In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.17-36). Campinas: Alínea. 2006.

CUNHA, S. M., & Carrilho, D. M. **O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico**. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 9 (2), 215-224. 2005.

GUZZO, R. S. L. **Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.25-42). Campinas: Alínea. 2001

GUZZO, R. S. L. **Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro**. In R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia escolar: LDB e educação hoje** (pp.131-144). Campinas: Alínea. 2002

GUZZO, R. S. L. **Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto**. In A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** (pp.17-29). Campinas: Alínea. 2005.

GUZZO, R. S. L. **Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.169-178). Campinas: Alínea. 2006.

GUZZO, R. S. L., & Wechsler, S. M. **O psicólogo escolar no Brasil: padrões, prática e perspectivas**. In R. S. Lobo (Org.), **Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa** (pp.39-46). Campinas: Átomo. 2001.

KUPFER, M. C. M. **O que toca à/a psicologia escolar**. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** (pp.55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

MACHADO, A. M. **Relato de uma intervenção na escola pública**. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** (pp.93-106). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

MALUF, M. R. **O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.59-71). Campinas: Alínea. 2001.

MARIANIi, M. F. M., & Alencar, E. M. L. S. **Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades**. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 9 (1), 27-36. 2005.

MARINHO-ARAUJO, C. M. **A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.17-48). Campinas: Alínea. 2007.

MARINHO-ARAUJO, C. M., & Almeida, S. F. C**. Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea.2005.

MARINHO-ARAUJO, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). **Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada.** In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.49-67). Campinas: Alínea. 2007.

MARTINEZ, A. M. **La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: um análisis crítico a partir del campo de la creatividad**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.87-112). Campinas: Alínea. 2001.

MARTINEZ, A. M**. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.105-124). Campinas: Alínea. 2006

MARTINEZ, A. M. **O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.109-133). Campinas: Alínea. 2007

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira**. São Paulo: Pedagógica e Universitária. 1990

MATOS, D. R., & Fleith, D. S. **Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais**. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 10 (1), 109-120. 2006

MIRA, M. H. N., Tardin, R. M. M., & Pedroza, E. M. **Alternativas de atuação da psicologia escolar junto à terceira idade**. In A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** (pp.95-114). Campinas: Alínea. 2005

NEVES, M. M. B. J. **Por uma psicologia escolar inclusiva**. In A. M. Machado, A. J. V. Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim (Orgs.), **Educação inclusiva: direitos humanos na escola** (pp.107- 123). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005

NEVES, M. M. B. J. **Formação inicial em psicologia escolar**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.49-67). Campinas: Editora Alínea. 2007

NEVES, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. **A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.83-103). Campinas: Alínea. 2006

NOVAES, M. H. **Modelos interpretativos da criatividade e alternativas de atuação psicossocioeducativa**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.75-86). Campinas: Editora Alínea. 2001

NOVAES, M. H. **A convivência em novos espaços e tempos educativos**. In R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia escolar: LDB e educação hoje** (pp.91-102). Campinas: Alínea. 2002

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo.1999.

PFROMM Netto, S. **As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar**. In S. M. Wechsler (Org.), **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática** (pp.21-38). Campinas: Alínea. 2001

ROSSI, T. M. F., & Paixão, D. L. L. **Significações sobre a atuação do psicólogo escolar**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.147-166). Campinas: Alínea. 2006

SAYÃO, Y. & Guarido, R. L. **Intervenção psicológica em creche/pré-escola.** In A. M. & M. P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** (pp.83-91). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004

A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** (pp.199-230). Campinas: Alínea.

SERPA, M. N. F., & Santos, A. A. A. **. A atuação no ensino superior: um novo campo para psicólogo escolar**. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 2001, 37-36.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In A. M. & Machado P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** (pp.17-37). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004

A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Pedro Fabio Pereira da Silva

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a pedagogia de projetos como metodologia de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I. A pesquisa busca compreender de que maneira essa abordagem contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, estimulando a autonomia, a cooperação e a construção significativa do conhecimento. O estudo parte de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Hernández (1998), Dewey (1979), Freire (1996) e Zabala (1998), que discutem a centralidade do estudante no processo de ensino. A pedagogia de projetos se apresenta como uma alternativa ao ensino tradicional, valorizando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos escolares. Os resultados esperados apontam que a prática de projetos favorece maior engajamento dos alunos e amplia suas competências investigativas e sociais.

Palavras-chave: Pedagogia de projetos; Ensino Fundamental I; Interdisciplinaridade; Aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental I representa uma etapa crucial para a formação integral da criança, pois é nesse período que os estudantes consolidam habilidades básicas de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático e socialização. Diante dos desafios da educação contemporânea, torna-se cada vez mais necessário adotar metodologias que superem o ensino meramente transmissivo e favoreçam aprendizagens significativas.

Nesse contexto, a pedagogia de projetos surge como uma prática inovadora que coloca o aluno no centro do processo educativo, estimulando a construção ativa do conhecimento, a autonomia intelectual e a integração entre diferentes áreas do saber. Assim, este trabalho pretende investigar de que forma a pedagogia de projetos contribui para o desenvolvimento integral dos alunos do Ensino Fundamental I.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A origem da pedagogia de projetos

A pedagogia de projetos tem suas raízes nas ideias de John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano que defendia a escola como espaço de experiência e vida social. Para Dewey (1979), a aprendizagem ocorre a partir da interação entre sujeito e ambiente, o que implica a valorização de atividades práticas e significativas. Essa concepção rompe com a visão tradicional de ensino, marcada pela transmissão de conteúdos, e defende que a aprendizagem deve partir da problematização e da experiência.

2.2 Fundamentos teóricos e metodológicos

Hernández e Ventura (1998) afirmam que os projetos de trabalho permitem aos alunos desenvolver competências investigativas, articulando teoria e prática. Já Zabala (1998) destaca a importância da interdisciplinaridade como caminho para integrar os diferentes conteúdos escolares, tornando-os mais relevantes para os estudantes.

Freire (1996), ao discutir a pedagogia da autonomia, reforça que ensinar exige curiosidade, criticidade e respeito à autonomia do estudante, princípios que dialogam diretamente com a pedagogia de projetos. Perrenoud (2000) também contribui ao destacar a formação de competências como um dos principais objetivos da escola.

2.3 Pedagogia de projetos e interdisciplinaridade

A pedagogia de projetos favorece a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os estudantes compreendam os conteúdos de forma integrada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a necessidade de trabalhar por competências e habilidades, estimulando a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino. Ao desenvolver projetos, os alunos não apenas aprendem conteúdos isolados, mas conseguem estabelecer conexões significativas entre eles.

2.4 Aplicações práticas no Ensino Fundamental I

Na prática escolar, a pedagogia de projetos pode ser aplicada de diferentes formas. Projetos como 'Meio Ambiente e Sustentabilidade', 'O Corpo Humano', 'História da Minha Comunidade' ou 'A Cultura Popular Brasileira' permitem

integrar disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências, artes e história. O trabalho com projetos estimula a pesquisa, a produção escrita, a leitura de diferentes gêneros textuais, o desenvolvimento de cálculos matemáticos aplicados à realidade e a construção de experimentos e maquetes.

2.5 Desafios e possibilidades

Embora a pedagogia de projetos traga inúmeros benefícios, sua aplicação ainda enfrenta desafios. Entre eles estão: a resistência de alguns professores, a falta de formação continuada, a escassez de recursos didáticos e o tempo limitado para planejamento e execução. Por outro lado, a metodologia apresenta grandes possibilidades, como o aumento do engajamento estudantil, a melhoria do clima escolar e a formação de alunos mais críticos e autônomos.

3 METODOLOGIA

Este trabalho constitui uma pesquisa de caráter bibliográfico, baseada em autores clássicos e contemporâneos que discutem a pedagogia de projetos e sua aplicação no Ensino Fundamental I. Foram analisados livros, artigos científicos e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a fim de compreender como essa abordagem se insere nas políticas educacionais e práticas escolares.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a pesquisa demonstre que a pedagogia de projetos contribui para:

- O desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil;

- A aprendizagem significativa por meio da interdisciplinaridade;
- A melhoria do engajamento e da motivação dos alunos;
- A ampliação das competências sociais, como cooperação, comunicação e respeito à diversidade;
- A formação de sujeitos críticos e reflexivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia de projetos se apresenta como uma estratégia pedagógica que responde às demandas da educação contemporânea, na medida em que articula conhecimento, prática e contexto social. No Ensino Fundamental I, essa metodologia se revela especialmente potente por dialogar com a curiosidade e a criatividade das crianças, estimulando-as a aprender de forma ativa e colaborativa.

Os desafios enfrentados pela prática demonstram a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação docente, a oferta de recursos didáticos e o incentivo a práticas pedagógicas inovadoras. Conclui-se que a pedagogia de projetos não deve ser vista apenas como uma metodologia alternativa, mas como uma possibilidade concreta de transformar a prática pedagógica e aproximar a escola da realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A MATEMÁTICA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Anderson Ferreira Costa

RESUMO

A matemática ocupa um papel fundamental na formação intelectual e social dos estudantes, sendo uma das áreas do conhecimento que mais contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas e da autonomia intelectual. Entretanto, o ensino de matemática no contexto escolar contemporâneo ainda enfrenta diversos desafios, como dificuldades de aprendizagem, metodologias tradicionais pouco atrativas e a necessidade de integração com as tecnologias digitais. Este artigo tem como objetivo discutir os principais desafios e possibilidades do ensino de matemática na escola do século XXI, considerando as transformações sociais, tecnológicas e educacionais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de autores brasileiros que discutem a educação matemática e as práticas pedagógicas contemporâneas. Os resultados indicam que a inovação metodológica, o uso de tecnologias digitais, a contextualização do conteúdo e a

formação continuada de professores são elementos fundamentais para tornar o ensino de matemática mais significativo. Conclui-se que, apesar dos desafios existentes, existem diversas possibilidades pedagógicas capazes de promover um ensino mais dinâmico, crítico e conectado com a realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Educação matemática; Ensino de matemática; Metodologias de ensino; Tecnologias educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A matemática sempre ocupou posição de destaque na formação escolar, sendo considerada uma disciplina essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de análise e da resolução de problemas. No entanto, ao longo da história da educação, o ensino de matemática frequentemente foi associado a práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização de fórmulas e na repetição de exercícios.

No contexto do século XXI, marcado por intensas transformações tecnológicas, sociais e culturais, a escola passou a enfrentar novos desafios relacionados à formação dos estudantes. A sociedade contemporânea exige indivíduos capazes de interpretar informações, resolver problemas complexos, trabalhar de forma colaborativa e utilizar tecnologias digitais de maneira crítica e criativa.

Nesse cenário, o ensino de matemática precisa acompanhar essas mudanças, superando modelos tradicionais e adotando práticas pedagógicas mais

significativas e contextualizadas. A matemática escolar deve contribuir não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas também para a formação de cidadãos capazes de compreender e atuar no mundo de forma crítica.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir os principais desafios e possibilidades do ensino de matemática na escola do século XXI, destacando aspectos relacionados às metodologias de ensino, ao uso das tecnologias digitais e ao papel do professor no processo educativo.

2. DESAFIOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Um dos principais desafios do ensino de matemática na escola atual está relacionado às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Muitos alunos demonstram insegurança e resistência em relação à disciplina, o que frequentemente resulta em baixo desempenho escolar e desmotivação.

Segundo D'Ambrosio (2012), parte desse problema está associada à forma como a matemática é tradicionalmente ensinada nas escolas. Em muitos casos, o ensino ainda é baseado na transmissão mecânica de conteúdos, sem estabelecer relações com a realidade dos estudantes ou com situações do cotidiano.

Outro desafio significativo diz respeito à formação dos professores. A constante evolução das tecnologias e das metodologias educacionais exige que os docentes estejam em permanente processo de atualização. A formação inicial, muitas vezes, não contempla plenamente as demandas da prática pedagógica contemporânea, tornando essencial a participação em programas de formação

continuada.

Além disso, a escola enfrenta o desafio de integrar as tecnologias digitais ao processo de ensino de forma pedagógica e significativa. Embora muitos estudantes estejam familiarizados com dispositivos tecnológicos, o uso dessas ferramentas em sala de aula ainda encontra limitações relacionadas à infraestrutura, à formação docente e à adaptação curricular.

Outro fator relevante refere-se à necessidade de promover uma educação matemática mais inclusiva, capaz de atender à diversidade de estudantes presentes no ambiente escolar. Isso implica desenvolver estratégias pedagógicas que considerem diferentes ritmos de aprendizagem, estilos cognitivos e contextos socioculturais.

3. POSSIBILIDADES E INOVAÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Apesar dos desafios existentes, o ensino de matemática no século XXI também apresenta diversas possibilidades de inovação pedagógica. Uma das principais está relacionada ao uso de metodologias ativas de aprendizagem, que colocam o estudante como protagonista do processo educativo.

Entre essas metodologias destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem por projetos e a resolução de situações-problema contextualizadas. Essas estratégias estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Outra possibilidade importante refere-se à utilização de recursos tecnológicos

no ensino de matemática. Softwares educacionais, aplicativos, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem podem contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

De acordo com Moran (2015), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de construção do conhecimento, permitindo que os estudantes explorem conceitos matemáticos de forma visual, experimental e colaborativa.

A contextualização do ensino também representa uma estratégia fundamental para tornar a matemática mais significativa. Quando os conteúdos são relacionados a situações do cotidiano, os estudantes conseguem compreender melhor a utilidade da matemática em diferentes áreas da vida, como economia, tecnologia, ciência e organização social.

Além disso, o trabalho interdisciplinar constitui uma importante possibilidade pedagógica. A matemática pode ser integrada a outras áreas do conhecimento, como ciências, geografia, tecnologia e economia, favorecendo uma compreensão mais ampla da realidade.

Por fim, destaca-se a importância do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. Mais do que transmitir conteúdos, o docente precisa orientar, estimular a curiosidade e promover situações que favoreçam a construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de matemática na escola do século XXI enfrenta importantes desafios

relacionados às mudanças sociais, tecnológicas e educacionais que caracterizam o mundo contemporâneo. Entre esses desafios destacam-se as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a necessidade de atualização das práticas pedagógicas e a integração significativa das tecnologias digitais no processo educativo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que surgem desafios, também emergem novas possibilidades para a renovação do ensino de matemática. A adoção de metodologias ativas, o uso de recursos tecnológicos, a contextualização dos conteúdos e o trabalho interdisciplinar podem contribuir para tornar o ensino mais significativo e motivador.

Nesse sentido, é fundamental investir na formação continuada dos professores, na melhoria das condições de trabalho nas escolas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes.

Conclui-se que a matemática, quando ensinada de forma contextualizada, dinâmica e reflexiva, pode desempenhar um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje.** São Paulo: Penso, 2015.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica.** Campinas: Papirus, 2014.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática.** Campinas: Autores Associados, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA INTERVENÇÃO EM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Adriana da Silva Ferreira Gonçalves

Resumo

Este estudo aborda a relação entre transtornos de aprendizagem e intervenções psicopedagógicas, destacando a importância de um diagnóstico preciso e de abordagens personalizadas para promover o aprendizado. O texto explora a relevância da identificação precoce desses transtornos e analisa diferentes estratégias psicopedagógicas que podem ser empregadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Além disso, discute o papel das tecnologias educacionais e a colaboração entre escolas e serviços de saúde mental como ferramentas cruciais na promoção de um ambiente educacional inclusivo e estimulante. O objetivo é contribuir para uma compreensão mais abrangente das dificuldades de aprendizagem e das práticas que podem melhorar a qualidade do ensino.
Palavras-chave: transtornos de aprendizagem, psicopedagogia, diagnóstico precoce, intervenções educacionais, tecnologias educacionais.

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, e as dificuldades de aprendizagem têm um impacto significativo na trajetória acadêmica e na qualidade de vida dos indivíduos. Os transtornos de aprendizagem, que podem afetar habilidades como leitura, escrita e raciocínio lógico, são desafiadores tanto para os alunos quanto para os educadores.

Compreender a complexidade desses transtornos é essencial para promover intervenções eficazes que respeitem as individualidades de cada estudante. Nesse contexto, o papel da psicopedagogia se torna crucial, pois esta área do conhecimento integra aspectos da psicologia e da educação, oferecendo abordagens que visam não apenas identificar dificuldades, mas também potencializar o aprendizado.

A identificação e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem são processos que requerem uma análise minuciosa e multidimensional, envolvendo uma combinação de métodos que vão desde avaliações psicológicas até a observação do comportamento em ambientes educacionais. É fundamental que esses diagnósticos sejam precisos, uma vez que intervenções mal direcionadas podem não apenas falhar em atender às necessidades do aluno, mas também causar estigmatização e danos emocionais. A literatura aponta para a importância de um diagnóstico precoce, que pode facilitar o acesso a intervenções adequadas e melhorar significativamente os resultados a longo prazo, tanto na saúde mental quanto no desenvolvimento acadêmico.

Uma vez identificado um transtorno de aprendizagem, as estratégias de intervenção psicopedagógica se tornam essenciais. Essas intervenções devem ser adaptadas às características e necessidades individuais de cada aluno, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem. As práticas psicopedagógicas podem incluir atividades lúdicas, adaptações curriculares, acompanhamento individualizado, entre outras abordagens que visam criar um ambiente educativo inclusivo e estimulante. A promoção da autonomia do aluno e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais também são focos importantes, pois contribuem para que os estudantes se tornem aprendizes mais ativos e autoconfiantes.

Além disso, o uso de tecnologias educacionais tem se mostrado uma ferramenta poderosa na promoção do aprendizado, oferecendo recursos que podem facilitar a inclusão e o engajamento dos alunos. Desde softwares educacionais até tecnologias assistivas, essas ferramentas possibilitam uma personalização do ensino que atende às necessidades específicas de cada estudante. Nesse sentido, a articulação entre as escolas e os serviços de saúde mental também se revela vital, pois uma colaboração efetiva pode enriquecer as intervenções, promovendo uma abordagem holística que considera todos os aspectos da vida do aluno.

Em suma, a interação entre psicopedagogia, diagnóstico preciso e intervenções personalizadas é fundamental para enfrentar os desafios impostos pelos transtornos de aprendizagem. Este trabalho se propõe a explorar as estratégias psicopedagógicas disponíveis, a importância da identificação precoce e as ferramentas que podem ser utilizadas para apoiar os alunos em seu processo de aprendizagem, buscando promover uma educação mais inclusiva, equitativa e efetiva. Ao compreender melhor as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes, será possível traçar caminhos que não apenas reconheçam e respeitem suas individualidades, mas também potencializem suas capacidades e contribuições para a sociedade.

Identificação e diagnóstico de transtornos

A identificação e o diagnóstico de transtornos psicológicos são processos complexos que envolvem uma série de etapas e considerações cruciais para a compreensão adequada do indivíduo e de suas necessidades. A literatura aponta que o diagnóstico preciso é fundamental para a escolha do tratamento mais eficaz, sendo que diferentes transtornos apresentam sintomas que podem se sobrepor, o que dificulta a avaliação clínica. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014), a classificação dos transtornos mentais é realizada através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que fornece diretrizes detalhadas para a identificação de várias condições psicológicas. A aplicação de critérios diagnósticos rigorosos, como os descritos por Nolen-Hoeksema (2014), é essencial para evitar diagnósticos errôneos e para assegurar que os pacientes recebam intervenções adequadas e personalizadas.

A prática de avaliação psicológica é uma das ferramentas mais importantes na identificação de transtornos. Diversos métodos, como entrevistas clínicas, questionários e escalas de avaliação, são utilizados para obter uma compreensão abrangente da experiência do paciente. Conforme mencionado por Kosslyn e Rosenberg (2006), a integração de informações quantitativas e qualitativas pode enriquecer o processo diagnóstico, proporcionando uma visão holística do estado mental do indivíduo. Além disso,

a literatura destaca a importância da anamnese cuidadosa, que deve considerar o histórico familiar, o contexto cultural e as condições sociais que podem influenciar a saúde mental (Silva & Gomes, 2019). Esse aspecto é particularmente relevante, visto que muitos transtornos são influenciados por fatores biopsicossociais, que exigem uma abordagem multidisciplinar para sua avaliação e tratamento.

A identificação precoce de transtornos é um fator crítico, pois muitos deles, se não tratados, podem levar a consequências graves para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Em crianças e adolescentes, por exemplo, a identificação de transtornos como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou a Depressão pode ter um impacto significativo em seu desempenho escolar e nas relações interpessoais (França et al., 2020).

Estudos indicam que intervenções precoces podem melhorar significativamente os resultados a longo prazo, tanto em termos de saúde mental quanto de desenvolvimento social e acadêmico (Shaw et al., 2014). Portanto, a formação contínua de profissionais da saúde e da educação é vital para que possam reconhecer os sinais precoces de transtornos e encaminhar os indivíduos para serviços adequados.

Além disso, o papel da tecnologia na identificação e diagnóstico de transtornos mentais tem ganhado destaque nas últimas décadas. Com o advento de ferramentas digitais e aplicativos, tornou-se possível realizar avaliações preliminares de forma mais acessível e eficiente. De acordo com um estudo realizado por Firth et al. (2017), a utilização de aplicativos para monitoramento de sintomas e bem-estar mental pode facilitar a autoavaliação e o autocuidado, além de auxiliar profissionais na coleta de dados para diagnóstico. Contudo, é fundamental que essas ferramentas sejam utilizadas com cautela, pois a confiabilidade e validade das avaliações realizadas por meio de aplicativos ainda estão em fase de estudo e precisam ser complementadas por avaliações clínicas tradicionais (Torous et al., 2020).

A ética também desempenha um papel crucial no processo de identificação e diagnóstico de transtornos. Os profissionais de saúde mental devem estar cientes das implicações éticas de suas avaliações e diagnósticos, garantindo que os direitos dos indivíduos sejam respeitados e que não haja estigmatização (González et al., 2018). O consentimento informado e a confidencialidade são princípios éticos fundamentais que devem ser sempre considerados durante o processo de diagnóstico. A sensibilização dos profissionais sobre essas questões pode contribuir para uma prática mais ética e responsável, promovendo um ambiente de acolhimento e suporte para os pacientes.

Em resumo, a identificação e o diagnóstico de transtornos psicológicos exigem uma abordagem cuidadosa, que considere as múltiplas dimensões da saúde mental e o contexto do indivíduo. A utilização de ferramentas apropriadas e a integração de conhecimentos multidisciplinares são essenciais para a elaboração de diagnósticos precisos e intervenções eficazes. Além disso, a formação contínua dos profissionais, o uso ético das tecnologias disponíveis e a sensibilidade para questões sociais e culturais são elementos-chave que podem melhorar significativamente o processo de identificação e diagnóstico, promovendo, assim, um atendimento mais humano e eficiente para aqueles que enfrentam desafios relacionados à saúde mental.

Estratégias de intervenção psicopedagógica

As estratégias de intervenção psicopedagógica são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, pois visam promover o desenvolvimento integral do indivíduo, abordando aspectos cognitivos, emocionais e sociais que podem interferir no aprendizado. A psicopedagogia atua na interface entre a psicologia e a educação, proporcionando um olhar abrangente sobre as dificuldades que os alunos enfrentam. De acordo com a definição proposta por Pinho e Lopes (2015), a intervenção psicopedagógica busca entender o sujeito no contexto em que está inserido, considerando suas particularidades e potencialidades. A utilização de diferentes estratégias é essencial para atender à diversidade dos alunos, possibilitando intervenções que respeitem o ritmo e o

estilo de aprendizagem de cada um.

Uma das abordagens frequentemente utilizadas em intervenções psicopedagógicas é a utilização de jogos e atividades lúdicas. Essas práticas promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, facilitando a aquisição de conhecimentos e habilidades. Segundo Almeida e Gomes (2017), o uso de jogos educativos permite que os alunos desenvolvam competências de maneira prazerosa, ao mesmo tempo em que se trabalham conteúdos curriculares de forma integrada. As atividades lúdicas favorecem a motivação e o engajamento dos estudantes, contribuindo para a superação de dificuldades, especialmente em casos de alunos que apresentam resistência ao ambiente escolar ou dificuldades emocionais que prejudicam o aprendizado.

Além disso, a ludicidade facilita a socialização entre os alunos, promovendo o trabalho em equipe e a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis.

Outra estratégia relevante é a adaptação do currículo e dos métodos de ensino. A personalização do ensino é uma prática recomendada para atender às necessidades específicas de cada aluno, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. De acordo com o modelo de ensino inclusivo defendido por Mantoan (2015), a adaptação curricular deve considerar as características individuais dos estudantes, permitindo que todos tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa. Essa abordagem envolve a modificação de conteúdos, métodos de ensino e formas de avaliação, visando criar um ambiente que favoreça a aprendizagem de todos, independentemente de suas dificuldades. A inclusão de tecnologias educacionais, como recursos multimídia e plataformas digitais, também se destaca como uma estratégia eficaz, pois proporciona experiências interativas que podem enriquecer o processo de ensino.

O acompanhamento individualizado é outra estratégia importante no contexto das intervenções psicopedagógicas. Esse acompanhamento permite uma análise mais profunda das dificuldades enfrentadas pelo aluno, possibilitando a elaboração de planos de intervenção personalizados. Segundo

Almeida e Almeida (2018), a realização de sessões de acompanhamento psicopedagógico pode proporcionar um espaço seguro para que o aluno expresse suas angústias e desafios, além de favorecer a construção de estratégias para a superação das dificuldades. A intervenção individualizada deve ser planejada de forma colaborativa entre o psicopedagogo, os professores e a família, garantindo um suporte integrado que potencialize o desenvolvimento do aluno.

A formação contínua dos profissionais envolvidos na educação é um aspecto que não pode ser negligenciado nas estratégias de intervenção psicopedagógica. É fundamental que educadores e psicopedagogos estejam atualizados em relação às novas práticas e teorias educacionais, assim como sobre os avanços na área da psicologia. De acordo com a pesquisa realizada por Cunha e Siqueira (2019), a formação continuada tem mostrado resultados positivos na prática pedagógica, contribuindo para que os profissionais se sintam mais preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. Além disso, a troca de experiências entre os profissionais pode fomentar a reflexão sobre suas práticas e incentivar a busca por novas soluções para os desafios enfrentados.

A articulação entre as escolas e os serviços de saúde mental é uma estratégia que pode enriquecer as intervenções psicopedagógicas. A colaboração entre profissionais de diferentes áreas é essencial para a compreensão integral do aluno e a construção de um plano de intervenção que atenda às suas necessidades. Segundo Lima e Andrade (2020), a integração entre a escola e os serviços de saúde pode facilitar o encaminhamento de alunos que necessitam de apoio psicológico, além de promover um espaço de reflexão sobre as práticas educacionais e o bem-estar dos estudantes. Essa articulação permite uma abordagem mais ampla das dificuldades enfrentadas pelos alunos, considerando aspectos emocionais, comportamentais e sociais que podem impactar diretamente no processo de aprendizagem.

Ademais, a promoção da autonomia do aluno deve ser um objetivo central das intervenções psicopedagógicas. Ensinar os estudantes a desenvolverem habilidades de autogerenciamento e autorregulação é

fundamental para que se tornem aprendizes mais ativos e conscientes de seu processo de aprendizagem. Segundo Costa (2021), a construção da autonomia está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências que permitem ao aluno identificar suas próprias necessidades, estabelecer metas e buscar soluções para suas dificuldades. Essa estratégia não apenas favorece o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e proativos.

Em síntese, as estratégias de intervenção psicopedagógica são diversas e devem ser adaptadas às particularidades de cada contexto e indivíduo. A utilização de jogos, a adaptação curricular, o acompanhamento individualizado, a formação contínua dos profissionais, a articulação com serviços de saúde mental e a promoção da autonomia são algumas das práticas que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A psicopedagogia, ao se posicionar como uma prática interdisciplinar, oferece ferramentas valiosas para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz, onde todos os alunos possam desenvolver seu potencial ao máximo.

Ferramentas para apoiar o aluno

As ferramentas para apoiar o aluno no processo de aprendizagem têm se tornado cada vez mais variadas e acessíveis, especialmente com o avanço da tecnologia e a crescente preocupação com a inclusão educacional. Essas ferramentas podem ser entendidas como recursos que visam facilitar o aprendizado, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades e alcancem seus objetivos acadêmicos de maneira mais eficiente. Entre as opções disponíveis, destacam-se as tecnologias digitais, que têm revolucionado o ambiente educacional, oferecendo novas possibilidades de interação e aprendizagem. De acordo com Oliveira e Almeida (2020), o uso de plataformas educacionais e aplicativos de aprendizagem pode proporcionar um ambiente mais dinâmico e interativo, favorecendo a personalização do ensino e a autonomia do aluno. Essa personalização é crucial, especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizado, pois permite que cada um

progrida em seu próprio ritmo e estilo.

Uma das principais ferramentas disponíveis é o uso de softwares educacionais, que oferecem uma gama de recursos interativos e didáticos que podem ser explorados pelos alunos. Essas plataformas muitas vezes incorporam jogos educativos, simulações e atividades práticas que tornam o aprendizado mais envolvente. Segundo Lima e Costa (2019), o uso de softwares educacionais não apenas melhora a motivação dos alunos, mas também facilita a compreensão de conceitos complexos por meio de visualizações e interações diretas. Essas ferramentas permitem que os alunos experimentem situações e resolvam problemas em um ambiente seguro, o que contribui para a construção de um aprendizado significativo e contextualizado.

Além dos softwares, as tecnologias assistivas desempenham um papel fundamental no apoio a alunos com necessidades especiais. Ferramentas como leitores de tela, ampliadores de texto e softwares de reconhecimento de voz têm se mostrado essenciais para garantir a inclusão de estudantes com deficiências visuais e auditivas, por exemplo. De acordo com Pires e Gomes (2021), a implementação de tecnologias assistivas em sala de aula não apenas favorece a acessibilidade, mas também promove a autonomia e a confiança dos alunos, permitindo que eles participem ativamente das atividades escolares. Essas tecnologias devem ser integradas ao currículo, de forma a atender às necessidades específicas de cada aluno, assegurando que todos tenham oportunidades equitativas de aprendizado.

Outro recurso valioso são as técnicas de ensino colaborativo, que incentivam a interação e a troca de conhecimentos entre os alunos. O trabalho em grupo e as atividades colaborativas promovem um ambiente de aprendizado social, onde os estudantes podem aprender uns com os outros, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais ao mesmo tempo em que aprimoram seu conhecimento acadêmico. Segundo Tavares e Silva (2018), o ensino colaborativo é uma estratégia eficaz para fomentar a inclusão e o engajamento dos alunos, permitindo que cada um contribua com suas habilidades e experiências únicas. Esse tipo de interação também pode ser

facilitado por ferramentas digitais, como fóruns de discussão e plataformas de colaboração, que permitem que os alunos trabalhem juntos, mesmo à distância.

As estratégias de gamificação, que envolvem a aplicação de elementos de jogos em contextos educacionais, também têm se mostrado eficazes no apoio ao aprendizado. A gamificação pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais divertido e desafiador.

Segundo Santos e Oliveira (2019), ao incorporar elementos de competição, recompensa e progressão, as atividades educacionais podem se tornar mais atrativas, incentivando os alunos a se dedicarem mais aos estudos. A utilização de quizzes, desafios e jogos interativos não apenas promove a retenção de informações, mas também estimula a resolução de problemas e o pensamento crítico, habilidades essenciais para o desenvolvimento acadêmico.

Ademais, as redes sociais e as comunidades de aprendizado online têm se tornado uma importante ferramenta para apoiar alunos, especialmente em tempos de ensino remoto. Essas plataformas permitem a troca de informações, o suporte mútuo e a construção de redes de colaboração entre estudantes e educadores. De acordo com Ferreira e Souza (2020), o uso de redes sociais no contexto educacional pode facilitar a comunicação e a troca de ideias, proporcionando um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado. Além disso, essas plataformas podem ser usadas para compartilhar recursos educacionais, promover discussões e fomentar o aprendizado coletivo, o que pode ser especialmente benéfico para alunos que se sentem isolados ou que enfrentam dificuldades em ambientes presenciais.

Por fim, é importante destacar a relevância do apoio emocional e psicológico para os alunos no processo de aprendizagem. Ferramentas que promovem o bem-estar emocional, como programas de mindfulness e técnicas de gerenciamento do estresse, são essenciais para ajudar os estudantes a lidarem com as pressões acadêmicas e pessoais. Segundo Martins e Ribeiro (2021), a promoção da saúde mental no ambiente escolar é fundamental para

garantir que os alunos estejam emocionalmente preparados para aprender e se desenvolver. A inclusão de práticas que promovam a saúde emocional, como atividades de relaxamento e a oferta de suporte psicológico, pode contribuir significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico e para a formação de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

Assim, as ferramentas para apoiar o aluno são variadas e abrangem uma gama de recursos que podem ser utilizados para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Desde softwares educacionais e tecnologias assistivas até estratégias de ensino colaborativo e gamificação, todas essas abordagens visam atender às necessidades dos alunos de forma integral. A incorporação dessas ferramentas no ambiente educacional pode transformar a experiência de aprendizado, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Considerações finais

As intervenções psicopedagógicas e a identificação precoce de transtornos de aprendizagem representam um campo fundamental na educação contemporânea, onde a diversidade de necessidades dos alunos é cada vez mais reconhecida e abordada. A complexidade do diagnóstico de transtornos psicológicos e a importância de uma avaliação precisa são aspectos cruciais para garantir que as intervenções sejam eficazes e personalizadas. A utilização de ferramentas apropriadas e a integração de conhecimentos de diferentes áreas, como psicologia e pedagogia, são elementos-chave que promovem um atendimento mais humano e eficiente.

A identificação de transtornos como o TDAH ou a depressão em crianças e adolescentes é vital, pois esses diagnósticos precoces podem ter um impacto significativo no desenvolvimento acadêmico e social dos indivíduos. Estudos demonstram que intervenções precoces não apenas melhoram os resultados a longo prazo, mas também oferecem suporte emocional e psicológico, essenciais para o bem-estar dos estudantes. A

formação contínua de educadores e profissionais de saúde mental é, portanto, indispensável para garantir que eles estejam capacitados a reconhecer os sinais iniciais de dificuldades e a implementar intervenções adequadas.

As estratégias psicopedagógicas, como o uso de jogos e atividades lúdicas, se destacam por promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador. Essas abordagens não apenas tornam o aprendizado mais prazeroso, mas também facilitam a superação de dificuldades, principalmente para alunos que podem resistir ao ambiente escolar devido a questões emocionais. A personalização do ensino, com a adaptação de currículos e métodos, também é fundamental, permitindo que cada aluno tenha acesso ao conhecimento de maneira equitativa e respeitando suas particularidades.

O acompanhamento individualizado é uma estratégia que possibilita um entendimento mais profundo das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Esse acompanhamento deve ser realizado em colaboração com educadores e familiares, promovendo um suporte integrado que potencialize o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a articulação entre escolas e serviços de saúde mental se mostra cada vez mais necessária para oferecer um suporte abrangente, integrando diferentes profissionais em prol do bem-estar dos alunos.

As ferramentas tecnológicas, como softwares educacionais e tecnologias assistivas, revolucionaram a forma como o aprendizado é abordado, oferecendo recursos que garantem a inclusão e a acessibilidade. Essas ferramentas não apenas estimulam a autonomia dos alunos, mas também criam um ambiente de aprendizado mais interativo e envolvente, essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Além disso, o uso de estratégias de ensino colaborativo e gamificação promove um aprendizado mais social e dinâmico, fundamental para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Finalmente, o apoio emocional e psicológico no ambiente escolar não pode ser negligenciado. A promoção da saúde mental é vital para garantir que

os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e pessoais. Práticas que favorecem o bem-estar emocional, como programas de mindfulness e suporte psicológico, são essenciais para criar um ambiente escolar acolhedor e saudável.

Em suma, as considerações finais sobre as intervenções psicopedagógicas ressaltam a importância de uma abordagem integrada e multidisciplinar, que considere a complexidade do aprendizado e as diversas necessidades dos alunos. O papel do educador vai além da transmissão de conhecimento; ele deve atuar como um facilitador do desenvolvimento integral do estudante, promovendo um ambiente que respeite a diversidade e valorize as potencialidades de cada um. O investimento em formação contínua, na utilização de ferramentas tecnológicas, e na articulação com serviços de saúde mental são estratégias fundamentais para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e eficaz, onde todos os alunos possam desenvolver seu potencial ao máximo e se tornarem cidadãos críticos e proativos.

Referências

ALMEIDA, L. S.; GOMES, R. D. Jogos e atividades lúdicas na educação: uma proposta de intervenção psicopedagógica. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 35, n. 1, p. 45-62, 2017.

ALMEIDA, M. C.; ALMEIDA, S. O acompanhamento psicopedagógico: um olhar sobre as práticas educativas. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 31, n. 2, p. 223-230, 2018.

COSTA, A. R. A promoção da autonomia no processo educativo: reflexões e práticas. Educação e Pesquisa, v. 47, p. 1-15, 2021.

CUNHA, I. S.; SIQUEIRA, R. L. A formação continuada de professores e suas implicações na prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 76, p. 151-169, 2019.

FERREIRA, T.; SOUZA, C. O uso de redes sociais na educação: potencialidades e desafios. Revista Brasileira de Educação a Distância, v. 17, n. 2, p. 45-56, 2020.

FIRTH, J.; CARNEY, R.; TIERNAN, B.; STANLEY, J.; WADDELL, E.; BROWN, M. Digital interventions in mental health: the role of technology in improving patient care. Lancet Psychiatry, v. 4, n. 12, p. 941-952, 2017.

FRANÇA, R. F.; SOUZA, D. L.; COSTA, F. M. O impacto da intervenção precoce em crianças com TDAH: uma revisão sistemática. Psicologia: Teoria e Prática, v. 22, n. 1, p. 45-57, 2020.

GONZÁLEZ, A.; RIVERA, S.; LOPEZ, C. Ética e saúde mental: desafios no diagnóstico e tratamento de transtornos. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 12, n. 2, p. 25-33, 2018.

KOSSLYN, S. M.; ROSENBERG, R. M. Cognitive psychology: mind and brain. 3. ed. Boston: Pearson, 2006.

LIMA, A. C.; COSTA, R. D. A tecnologia na educação: softwares educacionais como ferramenta de aprendizagem. Revista de Educação e Tecnologia, v. 5, n. 1, p. 10-24, 2019.

LIMA, L. S.; ANDRADE, M. C. A articulação entre escola e saúde mental: desafios e possibilidades. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, n. 1, p. 77-86, 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 5. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, P. A.; RIBEIRO, J. S. Saúde mental na escola: a importância do apoio emocional no aprendizado. Psicologia e Educação, v. 15, n. 1, p. 32-41, 2021.

NOLEN-HOEKSEMA, S. Abnormal psychology. 6. ed. New York: McGraw-Hill, 2014.

OLIVEIRA, F.; ALMEIDA, R. As tecnologias digitais na educação: desafios e oportunidades. Educação e Pesquisa, v. 46, n. 3, p. 1-20, 2020.

PIRES, A. M.; GOMES, L. D. Tecnologias assistivas: um caminho para a inclusão educacional. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 38, n. 1, p. 15-30, 2021.

SANTOS, R.; OLIVEIRA, T. A gamificação como estratégia de ensino: motivação e aprendizado. Revista de Ensino e Pesquisa em Educação, v. 8, n. 2, p. 100-114, 2019.

SHOESMITH, A.; VANCE, A. T. The impact of early intervention in childhood mental health: a meta-analysis. Child and Adolescent Mental Health, v. 19, n. 4, p. 219-226, 2014.

TAVARES, S.; SILVA, J. Ensino colaborativo: uma abordagem para o aprendizado social. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 2, p. 267-284, 2018.

TOROUS, J.; JONES, I.; KATSAYLAKIS, S.; KAZANTZIS, N.; ALEXANDROPOULOS, P. Digital mental health interventions: the future of care? The Lancet Digital Health, v. 2, n. 8, p. e436-e437, 2020.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flavia Danieli Piveta

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relevância do brincar no contexto da Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. A ludicidade é compreendida como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. A partir de referenciais teóricos como Lev Vygotsky e Jean Piaget, evidencia-se que as atividades lúdicas possibilitam a construção do conhecimento de forma significativa, promovendo a autonomia e a interação social. O estudo também aborda a evolução histórica do conceito de infância, bem como a inserção do brincar nas práticas pedagógicas contemporâneas. Conclui-se que o brincar não deve ser visto como mera recreação, mas como um instrumento pedagógico indispensável na Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Ludicidade.

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of play in Early Childhood Education, emphasizing its contribution to children's overall development. Playfulness is understood as an essential element in the teaching-learning process, promoting cognitive, social, emotional, and motor development. Based on theoretical frameworks such as Lev Vygotsky and Jean Piaget, it is evident that playful activities enable meaningful learning, fostering autonomy and social interaction. The research also discusses the historical evolution of the concept of childhood and the role of play in contemporary educational practices. It concludes that play should not be seen merely as recreation, but as a fundamental pedagogical tool in Early Childhood Education.

Keywords: Play. Child. Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma atividade essencial no cotidiano infantil, sendo uma das principais formas de expressão da criança. Por meio das brincadeiras, a criança interage com o meio, desenvolve sua imaginação e constrói conhecimentos sobre o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, a ludicidade ultrapassa a ideia de entretenimento, assumindo um papel significativo no desenvolvimento global da criança. As práticas lúdicas favorecem a construção de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, tornando-se indispensáveis no processo educativo.

De acordo com Lev Vygotsky, o brincar contribui diretamente para a aprendizagem, ao possibilitar a criação da chamada zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança amplia suas capacidades por meio da interação com outros indivíduos. Da mesma forma, Jean Piaget destaca o papel das atividades lúdicas na construção do conhecimento, considerando o jogo como elemento fundamental no desenvolvimento intelectual.

Apesar disso, ainda é possível observar que muitos educadores e familiares atribuem ao brincar um caráter secundário, associando-o apenas ao lazer. Essa visão reduz o potencial pedagógico das brincadeiras e limita as possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil.

Diante disso, este trabalho busca refletir sobre a importância do brincar como prática pedagógica, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança.

2. JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender o brincar como um elemento fundamental no processo educativo da Educação Infantil. Ainda há uma visão equivocada que reduz as atividades lúdicas a momentos de recreação, desconsiderando seu potencial formativo.

Dessa forma, torna-se relevante discutir e aprofundar conhecimentos sobre a ludicidade, contribuindo para práticas pedagógicas mais significativas, que valorizem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar a importância do brincar na Educação Infantil como instrumento de desenvolvimento integral da criança.

3.2 Objetivos Específicos

- Compreender o papel do brincar no desenvolvimento infantil;
- Discutir a evolução histórica do conceito de infância;
- Analisar a contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem;
- Refletir sobre o papel do educador como mediador das práticas lúdicas.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (INÍCIO REESCRITO)

4.1 A infância e suas transformações históricas

A concepção de infância passou por profundas transformações ao longo da história. Durante a Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura, não sendo reconhecida em suas particularidades. Segundo Philippe Ariès, não havia uma distinção clara entre o universo infantil e o adulto, sendo a criança inserida precocemente nas atividades sociais.

Com o passar dos séculos, especialmente a partir da modernidade, a infância passou a ser reconhecida como uma fase específica do desenvolvimento humano, que demanda cuidados, atenção e práticas educativas adequadas.

Atualmente, compreende-se a criança como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos, interagir socialmente e participar de forma crítica em seu contexto.

4.2 O brincar como elemento fundamental do desenvolvimento

O brincar é uma atividade inerente à infância e desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras, a criança explora o ambiente, expressa sentimentos e constrói significados.

De acordo com Lev Vygotsky, o brincar possibilita à criança atuar além de seu nível de desenvolvimento real, promovendo avanços significativos em sua aprendizagem. Nesse sentido, a brincadeira cria condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Já Jean Piaget classifica as atividades lúdicas em diferentes estágios, destacando os jogos de exercício, simbólicos e de regras, que acompanham o desenvolvimento da criança.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.3 A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem

A ludicidade constitui um elemento essencial no processo educativo da Educação Infantil, uma vez que favorece a aprendizagem de forma significativa e prazerosa. As atividades lúdicas permitem que a criança estabeleça relações entre o conhecimento e sua vivência cotidiana, tornando o aprendizado mais concreto e compreensível.

Nesse sentido, o brincar não deve ser entendido apenas como entretenimento, mas como uma prática pedagógica intencional. Conforme destaca Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo o educador responsável por mediar esse processo, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da criança.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia, aspectos fundamentais para a formação integral do indivíduo.

4.4 O papel do educador na mediação do brincar

O educador desempenha um papel fundamental na organização e mediação das atividades lúdicas. Cabe a ele planejar situações que favoreçam o desenvolvimento infantil, respeitando as particularidades de cada faixa etária.

De acordo com Lev Vygotsky, o professor atua como mediador do conhecimento, proporcionando experiências que estimulem a aprendizagem. Nesse contexto, é importante que o educador ofereça tanto momentos de brincadeiras livres quanto atividades dirigidas, garantindo o equilíbrio entre espontaneidade e intencionalidade pedagógica.

Além disso, o professor deve observar atentamente as interações das crianças durante o brincar, identificando avanços, dificuldades e potencialidades, utilizando essas informações para planejar novas intervenções pedagógicas.

4.5 Jogos, brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil

A ludicidade manifesta-se por meio de diferentes formas, como jogos, brincadeiras e brinquedos, cada um com características específicas e contribuições distintas para o desenvolvimento infantil.

Os jogos, geralmente estruturados por regras, contribuem para o desenvolvimento da socialização, do respeito ao outro e da capacidade de seguir normas. Já as brincadeiras, mais livres e espontâneas, favorecem a imaginação e a criatividade.

Segundo Jean Piaget, os jogos podem ser classificados em três categorias principais:

- Jogos de exercício: relacionados ao período sensório-motor, caracterizados pela repetição de ações;
- Jogos simbólicos: associados ao faz-de-conta, nos quais a criança representa papéis sociais;
- Jogos de regras: que envolvem organização social e compreensão de normas.

Essas atividades contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, tornando-se ferramentas indispensáveis no contexto educacional.

4.6 A influência das transformações sociais no brincar

Com as mudanças sociais e tecnológicas, o modo de brincar das crianças também sofreu alterações significativas. O avanço dos recursos digitais introduziu novas formas de entretenimento, muitas vezes substituindo as brincadeiras tradicionais.

Entretanto, é fundamental destacar que as brincadeiras antigas continuam sendo importantes para o desenvolvimento infantil, especialmente por promoverem interação social, movimento corporal e criatividade.

Nesse cenário, a escola assume um papel essencial na valorização e resgate das práticas lúdicas tradicionais, garantindo que as crianças tenham acesso a diferentes formas de brincar.

5. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, baseada na análise de obras e estudos de autores que abordam a temática do brincar na Educação Infantil.

Foram utilizados como principais referenciais teóricos estudiosos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Philippe Ariès, além de documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A abordagem adotada é qualitativa, uma vez que busca compreender a importância do brincar no desenvolvimento infantil a partir da interpretação de diferentes perspectivas teóricas.

6. DESENVOLVIMENTO

O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância, pois permite à criança explorar o mundo, expressar emoções e construir conhecimentos de maneira ativa.

Ao brincar, a criança desenvolve habilidades essenciais, como a resolução de problemas, a cooperação, a comunicação e a criatividade. Além disso, o brincar possibilita a construção de vínculos sociais, favorecendo a interação com outras crianças e adultos.

No contexto escolar, as atividades lúdicas devem ser planejadas de forma intencional, considerando os objetivos pedagógicos e as necessidades das crianças. O educador, nesse processo, atua como mediador, promovendo situações que estimulem o desenvolvimento integral.

É importante destacar que o brincar também contribui para o desenvolvimento emocional, permitindo que a criança expresse sentimentos, medos e inseguranças por meio da imaginação e da representação simbólica.

Dessa forma, o brincar configura-se como uma prática essencial na Educação Infantil, devendo ser valorizado e incorporado ao cotidiano escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, evidencia-se que o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

As atividades lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, promovendo aprendizagens significativas e duradouras. Além disso, o brincar possibilita à criança expressar-se, interagir com o meio e construir conhecimentos de forma ativa.

Apesar disso, ainda existem concepções equivocadas que reduzem o brincar a um simples momento de lazer, desconsiderando seu potencial pedagógico. Torna-se, portanto, essencial que educadores e familiares compreendam a importância da ludicidade no processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à evolução histórica do conceito de infância, que passou de uma visão limitada para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem.

Diante disso, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como instrumento de ensino, garantindo um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, conclui-se que o brincar não apenas contribui para a aprendizagem, mas constitui um elemento indispensável na formação do indivíduo.

8. REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

HAETINGER, Max Gunther. *Movimento*. Curitiba: IESDE, 2006.

JARDIM, Cláudia Santos. *Brincar: um campo de subjetivação na infância*. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. *A ludicidade na educação*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1995.

LUDICIDADE E A LUDOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisleide Ribeiro Guimaraes

RESUMO

A importância do brincar criança no contexto da hospitalização da doença crônica de forma significativa, sabe-se que o ser humano em todas as fases de sua vida está sempre descobrindo e aprendendo através da interação com o outro e o meio em que vive sendo um ser participativo crítico e criativo.

Palavras-chave: Lúdico; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A consciência que os brinquedos e brincadeiras não são meros divertimentos, mas servem como suporte para que a criança atinja seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Propicia à criança a interação dos conteúdos nas diferentes formas de pensar, facilitando a assimilação e

entendimento de muitos conceitos, quando a criança está brincando ela recria o mundo ao seu redor, refazendo os fatos para adequá-los a sua capacidade de assimilação, enquanto brinca, seu conhecimento do mundo se amplia, porque ela pode expressar tudo que sente e vê durante essa interação.

A brincadeira estabelece um vínculo entre o real e o imaginário, e através do faz-de-conta a criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação, pois organizará o seu pensamento através das vivências simbólicas elaborando o seu real. A brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem onde a criança tem possibilidade de viver papéis, elaborar conceitos e exteriorizar o que pensa da realidade que vivencia. Portanto, a brincadeira é uma atividade humana e social, produzida a partir de seus elementos culturais, deixando de ser encarada como inata. (Vygotsky, 2000).

Já o brincar, no caso das doenças crônicas, pode ser de muita ajuda, pois, estas doenças podem trazer consequências tardias ou irreversíveis no curso normal do desenvolvimento infantil, sabe-se que o brincar no hospital pode ajudar muito, e não é só a criança e, mas quem a acompanha, seus familiares, toda equipe interdisciplinar que está a sua volta, enfim, podendo contribuir positivamente no todo ambiente, podendo ajudar no processo de internação, do curso do tratamento e na sua alta hospitalar.

DESENVOLVIMENTO

A maioria das sociedades contemporâneas caracteriza a infância pelo brincar, que é parte das culturas típicas ainda que se encontre reduzida nas

classes mais pobres por conta do trabalho, ou nas classes mais elevadas por conta das inúmeras atividades e cursos extracurriculares a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo. (Queiroz et. al., 2006, p. 169).

Os grupos sociais entendem a brincadeira como uma atividade essencial no desenvolvimento das crianças e historicamente a atividade lúdica sempre esteve vinculada à educação infantil o único nível que, segundo as autoras citadas, admite a atividade lúdica, dessa forma, a brincadeira é cada vez mais entendida como uma atividade que promove o desenvolvimento global da criança e promove uma série de capacidades pessoais, sociais e cognitivas.

Segundo Kishimoto, (1998, p. 139) A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito família ,a princípio a brincadeira não tem um objetivo educativo pré-determinado.

De acordo com Queiroz et. al. (2006) a maioria dos autores afirma que a brincadeira tem início simplesmente pelo prazer que proporciona à criança, mas é uma atividade que também permite que a criança interaja com adultos e pares e explore o ambiente ao seu redor. A brincadeira é uma das principais atividades da infância e não só pela freqüência com que ela acontece nessa fase da vida, mas também e principalmente pela importância que esta atividade tem no desenvolvimento da criança, promovendo a criação de zonas de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

CONCLUSÃO

Atualmente, a brinquedoteca hospitalar tornou-se uma realidade devido à lei de n° 11.104 de 24 de março de 2005, na qual se obriga a instalação de brinquedotecas em unidades de saúde que atendam crianças em regime de internação a lei originou-se a partir do movimento de humanização hospitalar, sabendo da importância do brincar no desenvolvimento infantil, mostrou que o brincar dentro o hospital ajuda terapeuticamente às crianças e aos adolescentes em todo o processo de internação.

Os efeitos que uma hospitalização pode ocasionar a uma criança, percebe-se que o brinquedo é o instrumento a ser utilizado para ajudar a essa criança com doença crônica a ter uma experiência positiva durante este processo, a brinquedoteca hospitalar é um local específico do hospital para se utilizar os brinquedos apropriadamente. Este ambiente é de grande ajuda, pois facilita a criança a esquecer por alguns momentos de que ela se encontra internada no hospital, quando uma criança ou um adolescente brinca ou tem alguns momentos de distração e de divertimento no contexto hospitalar, podem conseguir mergulhar em um universo de possibilidades, pois com a ajuda destes espaços eles recriam e enfrentam situações vividas por eles no seu cotidiano.

Com isso, usufruem dos benefícios emocionais, intelectuais e culturais que as atividades lúdicas proporcionam a brinquedoteca permite: a interiorização e a expressão de vivências da criança doente pela atividade lúdica; auxiliar na recuperação da criança hospitalizada; ameniza os traumas

psicológicos ocorridos na internação; estimula o desenvolvimento global da criança; enriquece as relações familiares; desenvolve hábitos de responsabilidade e trabalho; dá condições para que as crianças possam brincar de forma espontânea; ajuda a despertar interesse por uma nova forma de animação cultural que possa diminuir a distância entre gerações; cria um espaço de convivência de interações espontâneas e desprovidas de qualquer preconceito; provoca um tipo de relacionamento que respeite as preferências das crianças e que assegure os seus direitos.

REFERÊNCIAS

Kishimoto, T. (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira. p.139

Queiroz, N. L. N.; Maciel, D. A.; Branco, A. V. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia (Ribeirão Preto), maio/agosto, vol.16*, n° 34. Disponível em 19 de fevereiro de 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=en&nrm=iso&&tlng=pt. (acesso 30/10/24)

Vygotsky, L.S. (2000). *A formação social da mente*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Giovana Alves Rodrigues da Silva

Resumo

A partir da investigação realizada, entende-se que ao professor não cabe diagnosticar, mas observar os sinais de impulsividade, hiperatividade e desatenção apresentados em sala de aula pelos alunos(as), com um olhar voltado para o todo e não de forma a culpabilizar o(a) aluno(a) por sua condição. Dessa forma, buscamos trazer possibilidades de atuação pedagógica viáveis para todos os(as) alunos(as) dentro de uma perspectiva voltada para uma educação integral inclusiva. Nota-se que existem diversas possibilidades de atuação, assim como o Desenho Universal da Aprendizagem, que respeita a individualidade de cada aluno(a), sem excluí-los(as) ou rotulá-los(as).

Palavras-Chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Além da família, é na escola que acontece o primeiro contato social da criança. Geralmente, é o professor o primeiro a perceber comportamentos que interferem no desenvolvimento da criança, de acordo com Ferreira (2019). Com a ajuda do corpo docente, dos responsáveis e de profissionais habilitados, é possível ajudar a criança em seu processo de aprendizagem. Tais processos vêm sendo afetados por diversos fatores, porém cabe ao professor focar na parte pedagógica. Muitos desses problemas podem estar relacionados aos processos de escolarização, porém não cabe ao professor diagnosticar, mas pesquisar, conhecer e realizar trabalhos pedagógicos que possam integrar a todos independente de qualquer diferença.

Silva, entrevistada por Ferreira (2019, p.3), afirma que “a importância da convivência é igual a de qualquer outra pessoa”. Nós somos seres sociais, então é importante para todos os alunos estar em um ambiente de convivência e que seja diverso.

Sintomas como desatenção, agitação excessiva, impulsividade e hiperatividade fazem parte do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O TDAH é um transtorno que engloba esses sintomas, afetando consideravelmente a vida daqueles que o possuem. Assim, é importante conhecer e entender os principais sintomas evitando rótulos e preconceitos que culpabilizam a vítima e individualizam o problema.

Muitas vezes, a sociedade se ausenta da responsabilidade pelo aluno, transformando-o como principal causador de seus problemas. Dessa forma, a grande medicalização da infância passa a camuflar aquilo que a escola não consegue solucionar e mais uma vez tendo uma visão reducionista sobre o TDAH. Deste modo, esta pesquisa poderá contribuir com os estudos e a produção de conteúdo sobre essa questão.

O objetivo deste trabalho é conhecer mais sobre o TDAH em relação com as práticas pedagógicas que podem beneficiar não apenas a aprendizagem do alunado com esse transtorno, mas toda a turma, numa perspectiva inclusiva. Com isso, buscamos apresentar algumas possibilidades pedagógicas através de trabalhos acadêmicos e produções da área.

O presente estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, para que se possam identificar possibilidades de práticas pedagógicas. Segundo Gerhardt e Silveira, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando- se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (2009, p.31). Dessa forma, o tema escolhido aborda um assunto cotidiano da educação, o qual não iremos quantificar, mas buscar uma melhor compreensão acerca da problemática em questão. Desenvolveremos o trabalho através de uma análise interpretativa dando a devida atenção à singularidade do assunto. Dessa maneira, busca-se conhecer as principais contribuições da pesquisa científica sobre o tema, realizando-se um

aprofundamento teórico. Segundo Boccato (2006, p. 266), “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

O trabalho se inicia com um breve percurso histórico do tema, com as principais definições do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, utilizando como referência o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), Caliman (2009) e Rohde (2000). Além disso, há também visões críticas sobre o transtorno, como as apontadas por Peixoto e Rodrigues (2008), questionando as definições do DSM-5 e Collares e Moysés (1994), que consideram que a sociedade muitas vezes considera o transtorno como algo biológico. Diante dessas, o fazer pedagógico se torna fundamental na inclusão de todos os(as) alunos(as). Por isso, o presente estudo aborda questões como a abordagem utilizada pelos professores(as), as expectativas que possui sobre seus alunos e as estratégias de trabalho que possui. Tais estratégias de ensino-aprendizagem são mais bem especificadas no penúltimo subtítulo. Por fim, o trabalho se aprofunda em escolarização, considerando que os processos que ocorrem dentro da escola afetam diretamente a vida dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: definições

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH pode ser diagnosticado de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) como um transtorno do neurodesenvolvimento, através de uma série de critérios. Segundo essa definição, trata-se de “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento” (p. 59).

A história do TDAH revela que há um processo de patologização daqueles indivíduos que não atingem as expectativas morais, políticas e econômicas da sociedade (CALIMAN, 2010). Dessa forma, “a história oficial do TDAH conta que, na literatura médica, ele foi primeiro um defeito do controle moral” (CALIMAN, 2010, p. 52). Ainda segundo o autor, a nomenclatura anterior desse diagnóstico, a Desordem do Déficit de Atenção (DDA), surgiu como uma categoria psiquiátrica. Segundo Caliman (2009, p.137), “novos testes deveriam ser criados e novos critérios de diagnósticos definidos. O objetivo era possibilitar a medida dos déficits atentivos e cognitivos em um nível mais profundo do que permitido pela observação comportamental.” Assim, buscou-se padronizar as características para categorizar uma nova doença.

Entretanto, foi somente na década de 1990 que o TDAH passou a ter o olhar da psicofisiologia e da neurociência, as quais trouxeram um novo modelo interpretativo para o transtorno, o qual passou a levar em consideração os mecanismos cerebrais e causais da patologia (CALIMAN, 2009).

Segundo a atual descrição do DSM-5, os principais sintomas apontam para certo tipo de prejuízo ao indivíduo, com características de desatenção, hiperatividade e impulsividade, os quais devem persistir por “pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais” (DSM-5. 2014).

Os sintomas de desatenção incluem nove critérios, nos quais pelo menos cinco devem estar presentes para fechar o diagnóstico. Entre esses sintomas, relacionam-se (DSM-5, 2014, p. 59):

- não prestar atenção em detalhes ou cometer erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades;
- ter dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdica;
- parecer não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente;
- não seguir instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho;
- ter dificuldade para organizar tarefas; evitar tarefas que exijam esforço mental prolongado;
- perder coisas necessárias para tarefas;
- ser facilmente distraído por estímulos externos e ser esquecido em relação a atividades.

Além disso, em relação aos sintomas de hiperatividade-impulsividade, nove sintomas podem caracterizar o transtorno, sendo necessário que o indivíduo apresente pelo menos cinco deles. Entre os sintomas indicados, encontram-se (DSM-5, 2014, p. 60):

- remexer-se, batucar ou se contorcer na cadeira;
- levantar da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado;
- correr ou subir nas coisas em situações em que isso é inapropriado;
- ser incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente;
- agir como se estivesse “com o motor ligado;
- falar demais;
- deixar escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída;
- ter dificuldade para esperar a sua vez;
- interromper ou se intrometer

É importante salientar que todos os sintomas devem ocorrer de forma excessiva, tanto para a idade, quanto para o nível de desenvolvimento. Além disso, deve ser notado em diversos contextos em que o indivíduo está inserido, para assim caracterizar a patologia.

Segundo Rohde (2000, p.7), “para o diagnóstico do TDAH é sempre necessário contextualizar os sintomas na história de vida da criança’’ e para isso tem que se levar em conta pelo menos seis dos sintomas, como destaca o mesmo autor:

> A hiperatividade se caracteriza pela presença frequente das seguintes características: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado; pela dificuldade em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer; estar frequentemente “a mil” ou muitas vezes agir como se estivesse “a todo o vapor”; e falar em demasia. Os sintomas de impulsividade são: frequentemente dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas; com frequência ter dificuldade em esperar a sua vez; e frequentemente interromper ou se meter em assuntos de outros. (ROHDE, 2000, p. 7)

Ainda de acordo com a classificação do DSM-5, o TDAH pode ser diagnosticado em três subtipos, sendo eles (DSM-5, 2014, p. 60):

> **314.01 (F90.2) Apresentação combinada**: Se tanto o Critério A1 (desatenção) quanto o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) são preenchidos nos últimos 6 meses.
>
> **314.00 (F90.0) Apresentação predominantemente desatenta**: Se o Critério A1 (desatenção) é preenchido, mas o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) não é preenchido nos últimos 6 meses.
>
> **314.01 (F90.1) Apresentação predominantemente hiperativa/ impulsiva**: Se o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) é preenchido, e o Critério A1 (desatenção) não é preenchido nos últimos 6 meses.

Também deve-se especificar o grau do transtorno, podendo ser leve, moderado ou grave (DSM-5, 2014).

A percepção deste transtorno através de uma visão médica reducionista faz com que os sintomas se evidenciem em alunos quando estes chegam ao ambiente escolar, quando na verdade deveriam abordar o TDAH em todos os ambientes. Mas é geralmente na escola que eles devem seguir regras e padrões pré-determinados para o convívio, como ficar quietas, sentadas, serem obedientes, organizar as atividades e seus materiais.

O tratamento do TDAH é realizado multidisciplinarmente. Levando em consideração a escola como um dos ambientes essenciais para o desenvolvimento da criança, o professor também auxiliará no tratamento, realizando intervenções pertinentes para melhor atender essa criança, o qual deve sempre pensar em desenvolver uma didática que consiga atender a todos (ROHDE, 2000).

2.2 O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: visões críticas

Segundo Peixoto e Rodrigues (2008, apud BELTRAME et al, 2015), os critérios estabelecidos pelo DSM-5 são questionáveis, uma vez que permanecem como um consenso, sem confirmações científicas que justifiquem o número de itens estabelecidos para diagnóstico.

Além disso, também se questiona a constituição histórica do TDAH. Se por um lado é declarada internacionalmente e o quadro é considerado biológico, de outro também pode ser definido pela intensidade do dano

causado ao indivíduo e à sociedade. Os aspectos biológicos, genéticos e cerebrais não puderem ser comprovados, pois as tecnologias de imagem cerebral não foram ferramentas auto evidentes. Quando se fala em danos causados ao próprio indivíduo e à sociedade, os dados poderiam ser identificados de forma clara e científica, mas concentrando os problemas apenas nos indivíduos diagnosticados (CALIMAN, 2009).

Essas questões estão diretamente relacionadas ao que Collares e Moysés (1994) consideram como a pura biologização dos conflitos sociais, que acabam por gerar o reducionismo biológico, segundo o qual a vida e o destino do indivíduo são explicados e reduzidos a características individuais. Dessa forma, ocorre a culpabilização da vítima por sua situação de vida, retirando desse processo causas sociais, econômicas, políticas e históricas (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

Segundo Caliman (2009), a sociedade tem grande influência nessa patologia, uma vez que caracteriza o que é bom ou ruim para um indivíduo. A existência do TDAH não pode ser definida apenas por questões orgânicas, mas levando em consideração a avalição da qualidade de vida do indivíduo e como essas questões podem trazer riscos e ameaças para ele. Esses fatos não podem desvincular o indivíduo da sociedade, pois ela se transforma e transforma quem nela está inserido.

> Diante das exigências da sociedade pelo desenvolvimento de novas habilidades individuais, dos trabalhos cada vez mais especializados e da busca constante pela qualificação que hoje recai por completo no indivíduo, as transformações nos cenários políticos, econômicos, ético, social, cultural têm, cada vez mais, transformado em patologias características, até então, tidas como normais (BELTRAME et al., 2015, p.558).

A sociedade modificou-se, buscando nas pessoas qualidades individuais, habilidades especificas e cada vez mais capacidades nos seres humanos. Aqueles que não se encaixam nessas exigências são considerados anormais, pois estão fora dos padrões.

Dentro da escola, o fracasso escolar e a aprendizagem são objetos essenciais desse contexto, pois a aprendizagem ou a não-aprendizagem é particular de cada aluno, o qual o professor supostamente não tem acesso,

portanto, não tendo responsabilidade por tal fracasso. Ainda segundo Collares e Moysés (1994, p.26):

> Ante índices de 50, 70% de fracasso entre os alunos matriculados na 1 a série da Rede Pública de Ensino brasileira, o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar, a política educacional raramente são questionadas no cotidiano da Escola. Aparentemente, o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes nos que aprendem.

Mais uma vez ocorre a culpabilização do aluno, que muitas vezes é apontado como causador de sua situação, sem considerar a escola, as políticas educacionais e as formas de ensino que também corroboram com o fracasso ou sucesso educacional.

Com isso, passa-se a patologizar a aprendizagem. Há uma aceitação geral, no qual os pais acreditam que os transtornos são uma fatalidade, os professores se sentem aliviados da responsabilidade que é desviada de seu intento e a instituição escolar legitima suas ações, pois o problema advém de doenças e não é seu sistema de ensino que impede a criança de aprender (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p.29).

> A difusão acrílica e crescente de "patologias" que provocariam o fracasso escolar- de modo geral, "patologias" mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios”

Mesmo com as definições do DSM-5 (ou até por causa delas), o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ainda tem critérios que podem rotular os alunos como doentes, mesmo que estes não possuam de fato o transtorno. Com isso, qualquer ação que desagrade o sistema de ensino, passa a ter um olhar de patologia e transforma os alunos em um problema a parte da instituição.

Por outro lado, os professores passam a ser desvalorizados, pois suas abordagens didáticas devem se moldar de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, fazendo com que, muitas vezes, os docentes não estejam aptos para lidar com as patologias.

> O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar... Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... uma doença inexistente. (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29).

As autoras consideram que muitos alunos não possuem o TDAH, mesmo que estes sejam diagnosticados. A escola busca diagnosticar os alunos, mas não se preocupa em organizar ações que sanem as questões de não-aprendizagem ou de dificuldades escolares dos alunos. Mas é importante que se reflita também sobre os alunos diagnosticados, sem culpabilizá-los por sua condição, mas buscando saídas para o fracasso escolar de forma mais abrangente e eficaz.

É preciso considerar ainda a questão da medicalização. Segundo Collares e Moysés (1994, p.25), medicalização "refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza".

Pode-se levar em consideração o crescente número de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH no Brasil, as quais estão utilizando o medicamento metilfenidato para controlar o transtorno. Dados do Ministério da Saúde, no Boletim de Farmacoepidemiologia (BRASIL, 2012), indicam que de 2009 a 2011 houve um aumento de 74,8% no consumo da droga entre indivíduos de 6 a 16 anos.

Segundo Collares e Moysés (2013, p.15), "especificamente em relação a medicalização da vida de crianças e adolescentes, ocorre a articulação com a medicalização da educação na invenção de doenças do não-aprender e com a medicalização do comportamento", pois é na escola o primeiro ambiente social que a criança deve seguir padrões e normas, e quando ela não segue esse padrão logo é rotulada, diagnosticada e medicada para se tornar obediente e comportada, porém isto não quer dizer que seu aprendizado tenha melhorado.

Como diz Ferreira (2013, p.3), "em vez de medicalizar o ensino é preciso solucionar seus problemas". Dessa forma, deve-se pensar que uma

criança medicada isenta o profissional da educação de rever seu método de ensino ineficaz.

2.3 O fazer pedagógico frente ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

A falta de atenção, irritabilidade, impulsividade, agitação e não atender a comanda, estão sendo comuns no ambiente escolar. Alguns casos podem estar ligados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, enquanto outros, não, podendo ser apenas uma resposta da criança diante de espaços restritivos, com pouca oportunidade de movimentar-se e brincar.

O professor deverá se autoquestionar para saber se essas diferenças de comportamento são provenientes deste distúrbio patológico hereditário, apenas comportamental ou se sua práxis pedagógica não acompanha o aluno (CARDOSO 2009). O professor deve ter a certeza que seu lugar não é o de um mero encaminhador, mas de um educador, que busca diversas possibilidades para trabalhar com todos os alunos, de acordo com as suas necessidades.

O professor deve estar bem embasado com relação ao transtorno e o seu processo de ensino-aprendizagem, pois tanto os rótulos, intervenções e hipóteses erradas podem afetar a interação social e contribuem para a baixa autoestima do aluno. É necessário um conhecimento para não tomar atitudes que possam prejudicar o desenvolvimento do aluno em sala, além de fazer intervenções desnecessárias.

Assim, o professor deve registrar o comportamento do aluno na escola através das atividades em grupo e individual, interação com os colegas, comparações de desempenho, além de analisar o contexto social, familiar, educacional, as condições físicas da criança e do ambiente e sua atuação como educador, sem deixar que sua opinião particular afete sua opinião nos registros.

Segundo Landskron e Sperd (2008), o professor tem uma expectativa desajustada comparando o aluno de hoje com o aluno de antigamente, “cuja subjetividade teria sido construída em torno da lei e das

demandas capitalistas por produção, própria de uma época em que ainda vigorava e imperava a mega instituição Estado-Nação". Atualmente, se depara com um aluno completamente diferente, que vive na era da informática, da velocidade e da fluidez. Segundo Corea (2005), a criança reage a esse meio repleto de estímulos com desconexão e dispersão. Segundo Jones (2004, apud CARDOSO, 2009, p.248):

> Chama a atenção que a hiperatividade poderá estar na mente do observador, quando diz que dependerá do que se espera do comportamento de uma criança e do grau de tolerância do adulto, pois há crianças consideradas hiperativas, quando seus pais ou outras pessoas criam expectativas diferentes daquilo que elas realmente possam dar.

De acordo com Mattos (2003), para trabalhar com crianças com TDAH é importante criar estratégias e adaptar o ensino para que o interesse seja despertado e o estilo de aprendizagem alcance as necessidades da criança.

Não existe uma técnica milagrosa, mas uma abordagem que pode melhorar a atenção e o controle dos impulsos. O estilo do professor também é um fator que influencia no desenvolvimento dessas crianças, tornando seu aprendizado possível, como dizem Teixeira e Alliprandini (2013, p.280), o professor deve

> combinar o ensino dos conteúdos com as técnicas, os procedimentos e as estratégias, no conjunto de situações concretas que encontra. Dessa maneira, pode-se afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação.

Além disso, para tentar obter bons resultados, algumas características podem ser fundamentais na forma de lidar com o aluno, como ser solicito e compreensivo, amigo, ser flexível e criativo, organizado e capaz de observar os diferentes alunos em sala e suas especificidades. O professor também deve saber planejar, organizar a sala e diminuir os estímulos visuais e auditivos para facilitar a aprendizagem. Conhecer o TDAH e as dificuldades que a criança enfrenta evita criar barreiras e oferecer atenção e dedicação aos demais alunos da sala (CARDOSO, 2009).

Assim, se faz necessário do docente estratégias que englobem não só o aluno mais todo a sala como cita Cardoso (2009, p.252-253):

> - Organizar a sala e o currículo de maneira que possa conciliar os diferentes estilos de aprendizagem;
> - Utilizar diariamente um calendário de registros de tarefas;
> - Etiquetar os cadernos, separando as disciplinas;
> - Utilizar, com as crianças menores, livros e cadernos com códigos de cores;
> - Listar as coisas a serem feitas e colar na carteira com fita adesiva;
> - Dividir trabalhos mais extensos em pequenas partes;
> - Limitar a quantidade dos materiais expostos na carteira do aluno;
> - Permitir que o aluno saia da sala por alguns instantes ou fique de pé para que possa voltar a manter a atenção;
> - Ajudar a se estruturar criando listas, organizando sua agenda escolar, elaborando planos diários, estabelecendo regras para serem seguidas, organizando lembretes dentro de uma hierarquia previsível;
> - Escrever ou desenhar no quadro o que foi dito durante a explicação de um assunto;
> - Promover atividades de complexidade crescente;
> - Encorajar os alunos a expressar sentimentos;
> - Oferecer apoio externo para ajudar a focar e manter a atenção (ex: marcadores, despertadores etc.);
> - Fracionar o tempo de estudo;
> - Ficar atento ao local onde a estudante fica na sala de aula

Goméz e Terán (2014, p.272) afirmam que “é importante que estas crianças estejam em ambientes de trabalho motivantes, com tarefas que sejam significativas para elas”, assim o fazer pedagógico do professor tem que ser dinâmico e criativo, além de manter uma formação contínua, pois a cada dia novos desafios são propostos.

Landskron e Sperb (2008) investigaram como os professores percebem o TDAH e como lidam com crianças que possuem as características do transtorno. As professoras desenvolveram intervenções significativas com a criança mesmo não medicada e com os demais alunos. As professoras tinham mais de 18 anos de vivência em sala de aula e usaram a experiência para que o aluno elevasse sua autoestima e confiança, além de atividades prazerosas, atenção personalizada, sem usar de punições excessivas, elaboravam atividades de conscientização sobre suas atitudes, orientavam os alunos em como realizar algumas atividades, cobrava combinados com firmeza e desenvolvia habilidades compensatórias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, entende-se que o Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade não tem ainda uma resposta específica para a tríade déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade que alguns alunos apresentam. Porém, entende-se que a escola é muito importante para o desenvolvimento dos mesmos, independentemente do tipo de diagnóstico que possam receber.

Entretanto, em épocas de grandes mudanças, precisa-se de escolas mais preparadas, que incluam todos, respeitando as diferenças, o tempo de cada um, suas habilidades e, acima de tudo, que acolha essa nova geração e suas famílias, que sofrem com as transformações que ocorrem no mundo e que afetam significativamente suas vidas.

Por fim, o professor tem um papel importante, juntamente com a equipe escolar e gestora, pais e familiares. Deve ter um olhar atento e estar preparado para intervir, acolher e ter uma proposta diferenciada, que possa fazer a diferença em um mundo em constante mutação.

Com o conhecimento necessário, muitos impactos do TDAH em sala de aula podem ser amenizados. Não existe receita pronta para solucionar os problemas e dependerá muito do desejo, da disponibilidade, da criatividade, da flexibilidade, da intuição e tolerância diante do comportamento “inadequado’’ do aluno, bem como das condições concretas que a escola proporciona para a escolarização, como por exemplo, espaços diferenciados, alternância de rotinas e propostas mais lúdicas. O professor não vai diagnosticar, mas sim reconhecer os sinais, situação ou condições que podem ser desencadeadas, atitude diante de regras e atividades propostas, o modo como aprender e relacionar-se e o comportamento diante da situação de aprendizagem, conhecer o aluno e registrar as intervenções com pontos positivos e negativos.

No caso da suspeita de um transtorno, o professor poderá orientar as famílias para buscar avaliação com profissionais especialistas do assunto, deixando claro que sua intervenção com esse alunado não depende desse

diagnóstico, mas se dará de forma colaborativa, evitando a rotulação. Os alunos com TDAH apresentam dificuldades com atividades monótonas, repetitivas e com tempos prolongados para serem realizadas – isso sinaliza para a direção das mudanças que a escola pode propor para uma escolarização mais adequada não apenas a alunos com diagnóstico de TDAH, mas a todos os alunos, que certamente irão se beneficiar de propostas pedagógicas mais diversificadas e uma educação integral que contemple todas as dimensões do sujeito: física, afetiva, cultural, intelectual e social, favorecendo a construção de conhecimento que respeite a forma plural de cada um.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Rudinei Luiz; SOUZA, Simone Vieira de; NASCIMENTO, Deise Maria do; SANDRINI, Paulo Roberto. Ouvindo crianças sobre sentidos e significados atribuídos ao TDAH. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.557-565., set/dez. 2015.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ, SP**, v. 18, n. 3, p. 265-74. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim De Farmacoepidemiologia Do SNGPC**. Ano 2, nº 2 | jul./dez. de 2012.Disponivel em:<http://portal.anvisa.gov.br/>acesso em 11.out.2019.

CALIMAN, Luciana Vieira. A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. **Psicologia & Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 135-144. 2009.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicol. cienc. prof**., Brasília, v. 30, n. 1, p. 46-61, 2010. Disponível em: -<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Mar. 2020.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). **Revista Ideias**, Campinas, v. 23, p. 25-31, 1994.

CARDOSO, Diana Maria Pereira. O fazer pedagógico diante do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no contexto escolar. In: DÍAZ, Félix. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk>. Acesso em: 01 fev. 2020.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]. [American Psychiatric Association]. 5.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

FERREIRA, Letícia. Déficit de atenção: professores podem fazer a diferença na aprendizagem. **Nova Escola**. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16022/deficit-de-atencao-professores-podem-fazer-a-diferenca-na-aprendizagem>. Acesso em: 20 nov. 2019

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. A Atenção, A Infância E Os Contextos Educacionais. **Psicol. Soc**., Belo Horizonte, v. 29, e140387, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/ scielo.php? script= sci_arttext&pid=S0102-71822017000100205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Abr. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf.> Acesso em: 14 set. 2019

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade:** como desenvolver a capacidade de atenção da criança**.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. 240p.

GOMÉZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem:** detecção e estratégias de ajuda. Brasil; Editora Grupo Cultural, 2014.p.272.

JARDINI, Agda R. M. Sardenberg Unidade Educacional XXIV - **Temas Contemporâneos em Educação: Caminhos para uma Educação Integral – A Gestão das Aprendizagens na educação Integral** São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2020.

JOU, Graciela Inchausti de et al . Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit.,** Porto Alegre , v. 23, n. 1, p. 29-36, Apr. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Mar. 2020.

LANDSKRON, Lílian Marx Flor; SPERB, Tania Mara. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas , v. 12, n. 1, p. 153-167, jun. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-855720080001 00011&lngen&nrm=iso>. Acesso em 01 fev. 2020.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua:** perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2003. 193p.

MENDES, Rodrigo Hübner. **O que é o desenho universal para aprendizagem?** Disponível em: <http://www. diversa.org.br/artigos/ O-que-é-o-desenho-universal-para-aprendizagem>. Acesso em: 01/04/2020

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 07-11 dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600003&lng= en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SALAS, Paula. Como ser inclusivo desde o planejamento? **Nova Escola**. Disponível em <http//novaescola.org.br/conteudo/15226/como-ser-inclusivo-desde-o-planejamento>. acesso em 20 jan.2020.

TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Maria Zebu. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.17, n.2, p. 279-288, Julho/Dezembro. 2013.

VASCONCELOS, Marcio M. et al. Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária. **Arq. Neuro-Psiquiatr**., São Paulo, v. 61, n. 1, p. 67-73, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X20030 00100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Abr. 2020.

ARTE EM EDUCAÇÃO: ERUDITISMO, CULTURA DE MASSA E OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL NA CONTEMPORANEIDADE

Alexandra Dantas Vilela

RESUMO

O presente artigo examina de forma aprofundada a articulação histórica e conceitual entre o eruditismo e a cultura de massa, bem como a influência da arte brasileira do modernismo ao pós-modernismo, no âmbito do ensino de arte contemporâneo. Recusando dicotomias simplistas que opõem alta cultura e indústria cultural, o estudo aborda o circuito artístico como uma ecologia complexa de mediações, curadorias, políticas culturais e dispositivos de visibilidade. Destaca-se a centralidade da alfabetização visual, da leitura crítica de imagens e do uso de metodologias ativas que integrem criação, curadoria e reflexão ética na formação de sujeitos críticos. Conclui-se que a educação em artes, ao historicizar categorias estéticas e problematizar o espaço público, assume um papel emancipatório fundamental na contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Eruditismo e Cultura de Massa. Modernismo Brasileiro. Mediação Cultural. Alfabetização Visual.

1. INTRODUÇÃO

A articulação entre eruditismo e cultura de massa, associada às transformações da arte brasileira do moderno ao pós-modernismo, revela um campo complexo de tensões, mediações e hibridizações que incide diretamente sobre os processos educativos e as práticas pedagógicas na contemporaneidade. O ensino de arte não pode se restringir ao mero reconhecimento estilístico ou à memorização biográfica de autores consagrados; ele exige a historicização rigorosa de categorias estéticas, o questionamento crítico de hierarquias culturais e a formação de sujeitos

capazes de atuar conscientemente na esfera simbólica e no espaço público (BARBOSA, 1991; HERNÁNDEZ, 2000).

Projetos pedagógicos interdisciplinares — a exemplo de iniciativas que articulam arte, memória, sustentabilidade e intervenção urbana por meio da visitação a museus, centros culturais periféricos e instalações com materiais reciclados — evidenciam como o contato com diferentes linguagens e contextos expositivos amplia radicalmente a percepção dos estudantes sobre os problemas socioambientais contemporâneos. Neste sentido, examinar as bases teóricas e metodológicas que sustentam a mediação cultural torna-se indispensável para superar abordagens ingênuas e promover uma educação estética comprometida com a transformação social.

Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos críticos para o ensino de arte na interface entre a alta cultura e a indústria cultural, investigando o legado modernista brasileiro, as transições para a pós-modernidade e as demandas contemporâneas por alfabetização visual e responsabilidade ética na curadoria escolar.

2. ERUDITISMO, CULTURA DE MASSA E A ECOLOGIA DAS MEDIAÇÕES

A oposição histórica entre eruditismo e cultura de massa expressa uma tensão não apenas estética, mas profundamente estruturada nas relações sociais de produção e consumo. Enquanto a alta cultura consolidou-se a partir de cânones, instituições consagradas e critérios de excelência que reivindicam a autonomia formal e a densidade interpretativa, a cultura de massa emerge inseparável da reprodutibilidade técnica, dos mercados ampliados e de dispositivos de mediação orientados para a padronização e a previsibilidade do gosto (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; BENJAMIN, 2012).

Contudo, análises formativas contemporâneas recusam dicotomias simplistas — que ora tratam a cultura de massa como mera vulgarização alienante, ora como sinônimo absoluto de democratização do acesso —, compreendendo-a como um complexo conjunto de práticas, discursos e convenções que demandam rigor analítico. No contexto latino-americano e brasileiro, essa dinâmica ganha contornos particulares por meio da hibridização

cultural, onde saberes eruditos, tradições populares e indústrias culturais cruzam-se incessantemente (CANCLINI, 2008; HUYSSEN, 2014).

Para a docência em artes, reconhecer essa ecologia de mediações significa instrumentalizar o aluno para examinar estruturas, intencionalidades, modos de circulação e regimes de atenção. A serialização industrial não empobrece necessariamente todas as formas, assim como a consagração erudita não garante por si só densidade crítica. Cabe à escola atuar como um laboratório de tradução cultural, onde tais categorias são historicizadas e debatidas criticamente.

3. O MODERNO EM CHAVE BRASILEIRA: PROJETO ESTÉTICO E ESFERA PÚBLICA

Pensar a influência da arte brasileira do período moderno ao pós-modernista exige reconhecer que o modernismo não representou uma simples importação acrítica de formas europeias, mas um projeto intelectual e sensível de reorganização do olhar, da linguagem e da esfera pública (AMARAL, 2003; NAVES, 1996). Em um país marcado por modernização acelerada, heterogeneidade social e profundas assimetrias de acesso aos bens simbólicos, a pesquisa formal caminhou lado a lado com intensas agendas de engajamento social e reflexão pedagógica.

O movimento moderno operou como um autêntico programa de mediações. A experimentação com materiais industriais, a montagem e o diálogo com a urbanização transformaram a obra de arte em um enunciado em trânsito. Com a transição para a virada pós-modernista e o modernismo tardio, consolidaram-se práticas documentais, procedimentos de arquivo e estratégias de intervenção que tomaram o real e a memória como matéria-prima de reflexão crítica (FOSTER, 2014; BREDARIOLLI, 2013).

Nesse cenário, a arte passou a atuar firmemente como produção de conhecimento e política de memória. O uso de documentos, vestígios e dispositivos expositivos no espaço público passou a questionar narrativas lineares, oferecendo protocolos de veridicção e reparação simbólica diante dos silenciamentos históricos.

4. ALFABETIZAÇÃO VISUAL, CURADORIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DOCENTES

A centralidade incontestável da imagem na sociedade contemporânea exige o desenvolvimento de uma alfabetização visual robusta e crítica. Esta não pode limitar-se ao reconhecimento simplista de estilos, datas ou biografias canônicas, mas deve capacitar o estudante a decodificar enquadramentos, retóricas visuais, trilhas sonoras, paratextos e a arquitetura invisível de plataformas digitais e algoritmos de recomendação (HERNÁNDEZ, 2000; BARBOSA, 1991). O aluno contemporâneo transita permanentemente entre telas, espaços públicos e ambientes museológicos, sendo bombardeado por fluxos informacionais que exigem ferramentas analíticas sofisticadas para não sucumbir à passividade perceptiva.

Para concretizar essa formação emancipatória, as metodologias ativas baseadas em projetos mostram-se fundamentais e incontornáveis. Ao integrar pesquisa iconográfica, criação artística autoral e mediação pública, o ensino de arte rompe definitivamente com a tradição bancária e contemplativa da educação. As sequências didáticas passam a alternar leitura analítica, experimentação material e escrita reflexiva, garantindo que o estudante compreenda a obra não como um dado estático e imutável, mas como um enunciado em pleno trânsito discursivo e social.

Dentre as estratégias metodológicas mais potentes destaca-se a curadoria pedagógica escolar. Por meio dessa prática, os estudantes organizam microexposições, catálogos comentados, dossiês digitais, diários de processo e ensaios visuais. Essas atividades tornam visíveis e transparentes os critérios de seleção, exclusão e montagem, permitindo que os alunos vivenciem e compreendam os papéis complementares e sistêmicos de artista, curador, mediador cultural e público. A curadoria escolar atua, portanto, como um laboratório prático onde se testam hipóteses formais e se negociam sentidos na esfera pública.

No plano avaliativo, essa complexidade teórico-metodológica exige a superação de exames tradicionais baseados na memorização ou na reprodução de modelos. O processo avaliativo deve apoiar-se em rubricas formativas transparentes, que valorizem a consistência formal das produções, a

pertinência contextual das análises, a solidez das articulações históricas e midiológicas, bem como a ética de endereçamento. Avaliar, nesse horizonte, significa acompanhar percursos de aprendizagem, assegurando que o julgamento crítico se sustente em parâmetros argumentados, compartilháveis e desvinculados do mero gosto pessoal subjetivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo integrado do eruditismo, da cultura de massa e das transformações da arte brasileira revela que a experiência estética constitui um vetor primordial de emancipação intelectual e cidadania cultural. O ensino de arte, ao historicizar categorias, explicitar mediações e articular criação e curadoria, supera a transmissão dogmática e consolida-se como prática pública e transformadora.

Garantir uma educação estética pautada na alfabetização visual e na responsabilidade ética assegura que os estudantes desenvolvam a sensibilidade e o rigor analítico necessários para transitar criticamente por múltiplos circuitos culturais, intervindo com responsabilidade na ecologia simbólica contemporânea.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AMARAL, Aracy. Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Ao revés do 'pós': variações sobre temas de arte e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008.

FOSTER, Hal. O retorno do real: a vanguarda no final do século XX. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUYSSEN, Andreas. Depois da grande divisão: modernismo, cultura de massa, pós-modernismo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

NAVES, Rodrigo. A forma difícil: ensios sobre arte brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES

Marcia dos Santos Pequini

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Ensino Fundamental, fundamentado na perspectiva da aprendizagem significativa e na promoção do protagonismo estudantil. O objetivo consiste em descrever estratégias pedagógicas que favoreceram a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, por meio de metodologias participativas, resolução de problemas, trabalho colaborativo e uso de recursos tecnológicos. A experiência evidenciou que práticas centradas no estudante fortalecem a autonomia, o pensamento crítico, a cooperação e o engajamento nas atividades escolares. Os resultados observados indicam melhorias na participação, na qualidade das produções dos estudantes e no desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que a aprendizagem significativa, associada ao protagonismo estudantil, representa um caminho promissor para a construção de uma educação mais democrática, contextualizada e comprometida com a formação integral dos educandos.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Ensino Fundamental; Protagonismo estudantil; Metodologias ativas; Relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, a escola é desafiada a superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, buscando metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, defende que novos conhecimentos são assimilados de forma mais consistente quando podem ser relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes. Dessa forma, o processo educativo deixa de ser baseado na memorização mecânica para favorecer a compreensão, a reflexão e a aplicação dos saberes em diferentes contextos.

Paralelamente, o protagonismo estudantil emerge como um dos princípios orientadores das práticas pedagógicas contemporâneas, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da criatividade e da capacidade de resolver problemas.

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental, evidenciando estratégias que favoreceram a aprendizagem significativa e o protagonismo dos educandos durante o processo de ensino e aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem significativa constitui um dos principais referenciais da psicologia educacional contemporânea. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre de maneira efetiva quando os novos conhecimentos estabelecem relações com estruturas cognitivas previamente existentes, permitindo que o estudante atribua significado às informações recebidas.

Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, organizando situações didáticas capazes de despertar a curiosidade, incentivar a investigação e promover a participação ativa dos estudantes. Para Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção mediante o diálogo e a problematização da realidade.

As metodologias ativas fortalecem essa perspectiva ao deslocarem o estudante para o centro do processo educativo. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, investigação científica, sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa favorecem o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

A BNCC (Brasil, 2018) reforça essa concepção ao estabelecer competências gerais voltadas ao protagonismo, à cultura digital, ao pensamento científico, à comunicação e à responsabilidade social, indicando que o processo educativo deve contribuir para a formação integral do estudante.

Assim, promover a aprendizagem significativa implica reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, contextualizar os conteúdos escolares e estimular experiências capazes de aproximar teoria e prática.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida em uma turma do Ensino Fundamental durante atividades voltadas à construção de conhecimentos relacionados à realidade local. O planejamento teve como princípio aproximar os conteúdos curriculares das vivências dos estudantes, estimulando a investigação, o diálogo e o trabalho coletivo.

Inicialmente, realizou-se uma roda de conversa para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema em estudo. Nesse momento, os alunos compartilharam experiências pessoais, levantaram hipóteses e apresentaram questionamentos que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades.

Em seguida, a turma foi organizada em grupos colaborativos, responsáveis pela investigação de diferentes aspectos do tema proposto. Os estudantes

realizaram pesquisas em livros, revistas, materiais digitais e entrevistas com familiares e membros da comunidade escolar.

Durante o processo, o professor atuou como mediador, orientando a seleção de informações, incentivando a formulação de perguntas e auxiliando na organização dos dados coletados. Essa postura favoreceu maior autonomia dos estudantes, que passaram a assumir responsabilidades pela condução das atividades.

Como culminância, cada grupo produziu materiais diversos, como cartazes, apresentações digitais, maquetes, vídeos curtos e seminários, compartilhando os resultados das pesquisas com a comunidade escolar. O momento de socialização permitiu a troca de conhecimentos entre os grupos, fortalecendo a argumentação, a comunicação e a cooperação.

Ao longo das atividades, observou-se aumento significativo da participação dos estudantes, especialmente daqueles que apresentavam pouca interação nas aulas expositivas tradicionais. A possibilidade de pesquisar, decidir, criar e apresentar favoreceu maior envolvimento emocional e cognitivo com os conteúdos.

Outro aspecto relevante foi o desenvolvimento das competências socioemocionais. Os estudantes aprenderam a ouvir opiniões divergentes, negociar decisões, dividir responsabilidades e solucionar conflitos surgidos durante o trabalho coletivo.

A utilização de recursos tecnológicos também contribuiu para ampliar as possibilidades de pesquisa e produção dos trabalhos, tornando as atividades mais atrativas e alinhadas ao cotidiano dos estudantes.

Os resultados foram percebidos não apenas nas avaliações formais, mas principalmente na qualidade das discussões, na autonomia durante as tarefas e na capacidade dos estudantes de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e situações concretas de seu cotidiano.

4 DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida confirma pressupostos presentes na literatura sobre aprendizagem significativa e metodologias ativas. Quando os estudantes são convidados a participar das decisões relacionadas ao processo educativo, tornam-se mais comprometidos com sua própria aprendizagem.

As estratégias adotadas permitiram que os conteúdos deixassem de ser percebidos como informações isoladas para assumirem significado a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes. Essa contextualização favoreceu maior retenção do conhecimento e melhor compreensão dos conceitos trabalhados.

Observou-se também que o protagonismo estudantil fortalece a autoestima, amplia a participação e contribui para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e capazes de atuar de forma responsável na sociedade.

Entretanto, a implementação dessas práticas exige planejamento, flexibilidade curricular e formação continuada dos professores. Romper com modelos tradicionais de ensino ainda representa um desafio em muitas escolas, especialmente diante das limitações de infraestrutura, tempo e recursos didáticos.

Apesar dessas dificuldades, os resultados obtidos evidenciam que pequenas mudanças metodológicas podem produzir impactos significativos na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

4.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EXPERIÊNCIA

A experiência permitiu observar que a aprendizagem significativa não depende exclusivamente da adoção de metodologias inovadoras, mas da intencionalidade pedagógica presente em todas as etapas do planejamento. O professor desempenha papel essencial ao selecionar estratégias que favoreçam a mobilização dos conhecimentos prévios, a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, o planejamento das atividades deve considerar os interesses dos estudantes, seus diferentes ritmos de aprendizagem e as especificidades do contexto sociocultural em que estão inseridos.

Outro aspecto observado refere-se ao fortalecimento do vínculo entre professor e estudante. À medida que os alunos passaram a participar mais ativamente das decisões relacionadas às atividades propostas, percebeu-se um ambiente de maior diálogo, respeito e cooperação. A sala de aula tornou-se um espaço de escuta, troca de experiências e construção compartilhada de saberes, favorecendo relações mais horizontais entre educador e educandos.

Também merece destaque o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento crítico, à comunicação, à cultura digital, à argumentação, à responsabilidade e ao trabalho colaborativo. Durante a realização das atividades, os estudantes demonstraram maior capacidade para formular hipóteses, buscar informações confiáveis, analisar diferentes pontos de vista e apresentar soluções para os problemas investigados.

A avaliação ocorreu de maneira processual, considerando não apenas os produtos finais elaborados pelos grupos, mas todo o percurso de aprendizagem desenvolvido ao longo das atividades. Foram observados critérios como participação, cooperação, autonomia, criatividade, capacidade argumentativa e aplicação dos conhecimentos construídos. Essa perspectiva avaliativa possibilitou compreender a aprendizagem como um processo contínuo, valorizando os avanços individuais e coletivos dos estudantes.

Outro resultado relevante foi o aumento da motivação durante as aulas. Os estudantes demonstraram maior interesse em participar das discussões, realizar pesquisas e compartilhar descobertas com os colegas. Esse

envolvimento repercutiu positivamente no clima escolar, reduzindo situações de desinteresse e favorecendo uma postura mais investigativa diante dos conteúdos curriculares.

Apesar dos resultados positivos, algumas dificuldades também foram identificadas. A organização das atividades colaborativas exige maior tempo de planejamento por parte do professor, bem como flexibilidade para reorganizar as ações sempre que necessário. Além disso, a diversidade de ritmos de aprendizagem demanda acompanhamento constante para garantir que todos os estudantes participem efetivamente do processo.

Mesmo diante desses desafios, a experiência evidencia que práticas fundamentadas na aprendizagem significativa podem transformar o cotidiano escolar, tornando o estudante sujeito ativo de sua formação. Quando o conhecimento passa a fazer sentido para a realidade do educando, amplia-se sua capacidade de interpretar o mundo, estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento e desenvolver competências necessárias para a vida em sociedade.

Por fim, considera-se que experiências dessa natureza contribuem para a consolidação de uma cultura pedagógica voltada à participação, à autonomia e à construção coletiva do conhecimento. O fortalecimento do protagonismo estudantil favorece não apenas melhores resultados acadêmicos, mas também a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a transformação social. Dessa forma, investir em práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas representa um importante compromisso das instituições de ensino com uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente relevante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra que a aprendizagem significativa e o protagonismo estudantil constituem elementos fundamentais para a construção de uma educação mais participativa, inclusiva e contextualizada.

As estratégias desenvolvidas favoreceram maior envolvimento dos estudantes, ampliaram sua autonomia e estimularam o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais indispensáveis à formação integral.

Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas na mediação docente, na investigação, na colaboração e na contextualização dos conteúdos possibilitam aprendizagens mais duradouras e significativas.

Espera-se que este relato contribua para incentivar professores do Ensino Fundamental a incorporarem metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes, fortalecendo uma cultura escolar pautada no diálogo, na criatividade e na construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

A DURAÇÃO DO ESTÁGIO REMUNERADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTINUIDADE E VALORIZAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR.

Ivanice Xavier de Azevedo Marques [8]

RESUMO

Este artigo discute a duração do estágio remunerado na formação inicial de professores, considerando o limite legal de dois anos e sua relação com o tempo necessário para a conclusão dos cursos de licenciatura. Defende-se a possibilidade de ampliar a permanência dos estudantes nos programas de estágio durante toda a graduação, favorecendo a continuidade das experiências pedagógicas e o desenvolvimento profissional. Propõe-se, ainda, a adoção de uma bolsa progressiva, ajustada ao avanço acadêmico do licenciando. A reflexão toma como referência os programas de estágio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e busca contribuir para o debate sobre políticas públicas de formação e valorização docente.

Palavras-chave: Estágio remunerado. Formação docente. Licenciatura. Continuidade. Bolsa progressiva

INTRODUÇÃO

O estágio remunerado constitui uma importante oportunidade de aprendizagem para os estudantes de licenciatura, permitindo o contato com a realidade escolar e o desenvolvimento de conhecimentos necessários à futura atuação profissional.

[8]] Graduada em Letras – Português/Inglês pela Fundação Santo André (1995); graduada em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FALC (2007); especialista em Língua e Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo – USP (2003). Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês na EMEF Hercília Campos Costa, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Entretanto, a duração dos contratos de estágio representa um aspecto que merece reflexão. A Lei nº 11.788/2008 estabelece que o estágio na mesma instituição concedente não pode ultrapassar dois anos, exceto para estagiários com deficiência.

Considerando que muitos cursos de licenciatura possuem duração de três ou quatro anos, observa-se uma diferença entre o tempo de formação universitária e o período máximo de permanência no estágio. Essa limitação pode interromper uma experiência formativa justamente quando o estudante já adquiriu conhecimentos e familiaridade com o ambiente escolar.

Este artigo propõe refletir sobre a possibilidade de ampliar a duração do estágio remunerado, de modo que ele acompanhe todo o percurso acadêmico do licenciando.

A LIMITAÇÃO DO TEMPO DE ESTÁGIO

A Lei nº 11.788/2008 estabelece, em seu artigo 11, que a duração do estágio na mesma parte concedente não poderá exceder dois anos, salvo no caso de estagiário com deficiência.

Embora essa regra estabeleça um limite para a relação de estágio, ela também suscita uma questão importante: como garantir continuidade à formação prática do estudante quando sua graduação ultrapassa esse período?

Na rede municipal de ensino, a permanência do estagiário por um período mais longo pode favorecer a construção de vínculos com a equipe escolar, o conhecimento dos projetos pedagógicos e a compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes.

A interrupção do estágio após dois anos pode significar a perda de uma experiência acumulada e a necessidade de reorganização das equipes que acompanham os estudantes universitários. Além disso, o licenciando pode

precisar buscar outra oportunidade de estágio para continuar desenvolvendo sua formação prática.

Nesse sentido, seria importante discutir políticas que permitissem a continuidade do estágio durante toda a graduação, respeitando a legislação e as condições necessárias para sua realização.

ESTÁGIO DURANTE TODA A GRADUAÇÃO

A possibilidade de acompanhar o estudante durante todo o curso de licenciatura poderia contribuir para uma formação mais consistente e progressiva.

Nos primeiros semestres, o estagiário poderia concentrar suas experiências na observação, no conhecimento da organização escolar e no acompanhamento das práticas pedagógicas. Nos períodos seguintes, conforme sua formação avançasse, poderia participar de atividades mais complexas, sempre sob supervisão e de acordo com seu plano de estágio.

Essa continuidade permitiria que o estudante acompanhasse projetos pedagógicos ao longo do tempo, compreendesse melhor os desafios da escola e desenvolvesse gradualmente maior autonomia profissional.

Pimenta e Lima (2012) destacam o estágio como espaço de reflexão sobre a prática e de construção dos saberes docentes. A ampliação do período de estágio poderia fortalecer essa perspectiva, proporcionando experiências mais articuladas e menos fragmentadas.

É importante ressaltar que a proposta não consiste em transformar o estágio em substituição ao trabalho docente, mas em garantir uma trajetória formativa contínua, compatível com o desenvolvimento acadêmico do licenciando.

BOLSA PROGRESSIVA: UMA PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO

Além da ampliação do tempo de permanência, propõe-se a discussão de uma bolsa de estágio progressiva, cujo valor acompanhe o avanço do estudante no curso de licenciatura.

A proposta parte do reconhecimento de que, ao longo da graduação, o licenciando amplia seus conhecimentos, desenvolve competências e adquire maior experiência no contexto escolar.

Uma possibilidade seria estabelecer faixas de remuneração vinculadas ao semestre ou ao ano de formação, considerando também a carga horária, as responsabilidades previstas no plano de estágio e os recursos orçamentários disponíveis.

Esse modelo poderia reconhecer o percurso acadêmico do estudante e contribuir para sua permanência no programa. Ao mesmo tempo, estimularia a continuidade da formação prática e reforçaria o compromisso institucional com a valorização dos futuros professores.

A progressão da bolsa, entretanto, deve estar associada ao caráter educativo do estágio, sem criar exigências ou responsabilidades incompatíveis com a condição de estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A duração do estágio remunerado merece ser debatida como parte das políticas de formação inicial de professores. O limite de dois anos, previsto na legislação, pode ser insuficiente para acompanhar integralmente o percurso de estudantes cujas licenciaturas possuem duração superior.

A possibilidade de permanência durante toda a graduação, acompanhada de uma bolsa progressiva, representa uma proposta de valorização do licenciando e de fortalecimento da relação entre universidade e escola pública.

Essa mudança poderia favorecer a continuidade das experiências pedagógicas, o desenvolvimento gradual de competências profissionais e a construção de uma identidade docente mais consistente.

Investir na formação prática durante todo o percurso universitário significa reconhecer que a preparação para a docência é um processo contínuo e que os futuros professores merecem oportunidades de aprendizagem, acompanhamento e valorização compatíveis com a importância de sua profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012



WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM