



SL EDUCACIONAL

Data de publicação: 10/01/2023

JANEIRO DE 2023 V.5 N.1

**"A inteligência
é o farol que
nos guia, mas é
a vontade que
nos faz
caminhar."**

Érico Veríssimo



Revista SL Educacional

N° 1

Janeiro 2023

Publicação

Mensal (janeiro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 5, n. 1 (2023) - São Paulo: SL
Editora, 2023 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/01/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

REFLEXÕES A RESPEITO DO ENSINO DE MATEMÁTICA EM UM 6º ANO	
Cinthia Kelly da Silva.....	4
INCLUSÃO DIGITAL E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	
Elineia Rosa Pereira.....	18
LIBRAS E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL	
Jardiane Mendes Nogueira Santos.....	24
A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROPOSTA DE EMANCIPAÇÃO	
Josilane Lima da Silva.....	33
ESTIMULANDO O ALUNO COMO UM TODO	
Luciane Lima Sebastião.....	48
HISTÓRICO DO TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE	
Margareth Pereira Da Silva Martins.....	58
A PRESENÇA DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	
Patrícia Borges Barros Branchini.....	65
A ECOPEGADOGIA E A CULTURA DA SUSTENTABILIDADE	
Zélia Maria de Souza Santos.....	86
A UTILIZAÇÃO DO “ROLE PLAYING GAME” NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	
Aline Castro Almeida.....	100
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PEDAGÓGICA ANTI-HEGEMÔNICA DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.	
Juliana Caldeira da Silva.....	108
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA E/OU DISCALCULIA	
JULIANE GABRIELE DA SILVA.....	124
A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL E AS CLASSES ESPECIAIS	
Renata de Fátima Oliveira Bereza.....	133
O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: INCLUSÃO À LUZ DA HISTÓRIA E DA LEGISLAÇÃO	
Elisangela Vieira Lino.....	152
PARALISIA CEREBRAL: INCLUSÃO E ADAPTAÇÕES	
Gessiane Batista de Souza.....	167
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO, NA GESTÃO 2013 A 2016	
Claudia Lucena Carvalho Angelo.....	174
O DESENHO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Cynd de Oliveira.....	187
O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Eliana Cardoso Vieira.....	195
A HISTÓRIA DOS MIGRANTES E A MÚSICA SERTANEJA: OBSERVAÇÕES NA AMÉRICA LATINA	
Adriana Alves Izac Santos.....	203
METODOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM AO PORTADOR DE TEA	
Aderlandia Maria Amaro dos Santos.....	210
A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR	
Juliana da Silva Dori.....	218
A RELEVÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Flávia Danieli Piveta.....	225
PRÁTICAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS	
Danilo Tarrão Cardoso.....	232

REFLEXÕES A RESPEITO DO ENSINO DE MATEMÁTICA EM UM 6º ANO

Cynthia Kelly da Silva

RESUMO

As atividades propostas pelo plano aqui apresentadas foram implementadas com a turma do 6º ano B do período da tarde na Emef Raul Pompéia na Dre PJ no segundo semestre/2022.

Esses estudantes, independentemente do período de pandemia, sempre foram muito participativos, ativos, curiosos e em grande parte do tempo, autônomos, muito embora sem saber ao certo qual real motivo da escola ter modificado sua rotina, seja ela pensando na aprendizagem, seja ela pensada em sociedade.

Currículo, Ensino e Avaliação em Matemática I – Reflexão da implementação da conversa numérica

Planejamento de Conversa Numérica Questão escolhida 6x12..

Três diferentes métodos corretos:

- A multiplicação usual com o número 12 na linha de cima e o 6 abaixo para efetuar a multiplicação.
- Resolver através da adição, somar 6 vezes o 12: $12 + \dots + 12$.
- Através da decomposição de $6 \cdot 10 + 6 \cdot 2$

Uma solução incorreta:

-É muito comum em determinadas séries haver uma confusão quando se trata de subirmos uma unidade na adição ou na multiplicação; Por exemplo: ao multiplicarmos 12 por 6, há uma tendência em deixar o 12 na resposta, 612.

Que perguntas poderiam ser feitas para compreender emp

-Porque na multiplicação de 12 por 6, quando multiplicamos 6.2, deixamos o número da unidade e elevamos um algarismo acima das dezenas?

-Ao somarmos o 12 por ele mesmo seis vezes, também podemos utilizar a multiplicação quando somamos o 2 por ele mesmo seis vezes?

-Na multiplicação por decomposição podemos decompor ambos os números?

Durante a aula em que propus termos uma conversa numérica, iniciei explicando qual seria o objetivo de estarmos realizando a atividade. Explicando que eu apresentaria a eles uma questão e eles teriam um tempo estabelecido para resolver e depois apresentar a solução e como o teria resolvido.

Depois de apresentados os resultados e as diversas formas de resolvê-la, escolhi algumas certas ou meio certas e coloquei no quadro, e antes mesmo de concluir as colocações os estudantes começaram a apontar o que estava 'certo' e o que não estava.

Ficou bem claro que enxergamos a matemática de formas diferentes, e que essas diferenças devem ser respeitadas, as conversas matemáticas ajuda a flexibilizar e a resolver sem o auxílio de lápis, papel e calculadora. Aqui os alunos têm a oportunidade de refletir sobre sua compreensão de números e sua forma de raciocínio. O erro aqui ele tem de ser valorizado como forma de valorizar o raciocínio do estudante.

Sobre essa conversa numérica realizada com uma turma de 6º ano, percebi que a interação entre os pares depois da apresentação dos resultados e das resoluções foi muito produtiva, estudantes que normalmente não falam muito, interagiram bastante

e se divertiram bastante até; O que aparentemente me pareceu desafiador foi o fato de todos quererem falar ao mesmo tempo, tive que ter um segundo de prosa com eles para que respeitássemos o momento de fala e que para não esquecer o que seria colocado, disse que seria bom anotar para não esquecer e falar no momento hábil.

Apesar de algumas estratégias apresentadas pelos estudantes não estar de acordo com o ideal de resposta, consegui de forma dinâmica incluir todas as colocações de forma respeitosa.

A literatura do curso se conecta com a realidade prática da implementação de uma conversa numérica pois é uma maneira de aprender senso numérico, incentivar os estudantes a quebrar os números, seja por decomposição ou por reagrupamentos, e para além disso, o visual através de desenhos que representam seus pensamentos é a base fundamental para desenvolver o aprendizado em matemática com o desenvolvimento do pensamento algébrico e suas propriedades associativas e distributivas, é preferível o desenvolvimento do senso numérico do que a mera memorização.

Planejando o currículo – Plano de aula e reflexão sobre a implementação

Me removi algumas vezes ao longo do curso, e cada escola tem sua característica e conseqüentemente cada turma tem sua identidade, e cada indivíduo tem um percurso.

Meu foco novamente são as turmas de 6^{os} anos pois tenho afinidade apesar de todas as dificuldades apresentadas e visto que eles precisam de uma base sólida para prosseguir nas séries posteriores.

A escola atual está localizada numa região periférica muito carente e visivelmente serão novos desafios e exigirá um olhar mais sensível e humano para o ensino e em especial matemático.

Esse olhar me permitiu junto com uma avaliação diagnóstica planejar uma aula que proporcionasse a equidade do ensino.

PLANO DE UNIDADE

Unidade: Números**A. Estágio 1 - Resultados desejados****Objetivos gerais**

-Ler, escrever, comparar, arredondar, compor, decompor e ordenar números naturais de qualquer ordem de grandeza, pelo uso de regras e símbolos que caracterizam o sistema de numeração decimal, incluindo a sua compreensão na reta numérica.

Compreensões duradouras (ideias centrais que serão trabalhadas nessa unidade)

Os meus alunos compreenderão que:

- O sistema de numeração decimal passou por um processo histórico;
- A leitura de um número natural como processo de decomposição;
- A escrita como composição, decomposição, e ordenação de um número natural;

Perguntas essenciais trabalhadas nessa

unidade:

- Como chegamos ao sistema de numeração indo-arábico;
- Como ler e escrever, compor e decompor números naturais;
- Como arredondar e ordenar números naturais;

Objetivos específicos de aprendizagem da unidade

Após minhas aulas os estudantes terão conhecimento sobre como iniciou o processo de formação dos números naturais, assim como a leitura e escrita, composição e decomposição.

B. Estágio 2 - Evidências de aprendizagem

Avaliação da aprendizagem

Outras evidências de aprendizagem

<ul style="list-style-type: none"> -Correção das atividades propostascom comentários -Atividade discursiva em duplas construtivas -Recuperação contínua -Slides de situações-problemaenvolvendo o tema proposto 	<ul style="list-style-type: none"> -Cartazes com explicação para exposição -Auto-avaliação -Discussão aberta para esclarecimentos -Escuta dos outros colegas
---	--

C. Estágio 3 - Planejamento das experiências de aprendizagem e atividades de ensino	
<ul style="list-style-type: none"> -História do sistema de numeração decimal -Exercícios de fixação sobre onde e como identificamos os númerosnaturais no dia-a-dia 	45'
<ul style="list-style-type: none"> -Sequência, conjunto dos números naturais, sucessor e antecessor,relação de ordem -Representação na reta numérica 	45'
<ul style="list-style-type: none"> -Atividade de compreensão do conteúdo apresentado (em dupla) 	45'
<ul style="list-style-type: none"> -Sistema de numeração decimal: ordem e classes 	45'
<ul style="list-style-type: none"> -Avaliação diagnóstica e auto avaliação para apreciação dos conteúdosapresentados 	45'

D. ESPECIFICAÇÃO DO PLANO DE UMA AULA

Unidade: Números	Aula: 1
1. Resultados desejados	

Objetivo geral da unidade que será abordado nessa aula

-Sistema de numeração indo-arábico.

Objetivos de aprendizagem dessa aula

-Conhecer a origem do sistema de numeração indo-arábico.

Compreensões Duradouras (ideias centrais que serão trabalhadas nessa aula)

-Processo de evolução dos números até chegar ao sistema indo-arábico.
 -Porque se chama indo-arábico.
 -Como surgiram os símbolos usados no sistema de numeração indo-arábico.

Questões essenciais trabalhadas nessa aula:

-Compreender a origem dos números e dos símbolos utilizados nesse sistema de numeração.


2. Evidências de aprendizagem**Avaliação da aprendizagem**

-Cartazes desenvolvidos pelos grupos representando o processo de evolução dos grupos e explanação por um dos integrantes

Outras evidências de aprendizagem

Os registros realizados pelos grupos serão uma fonte rica para o professor avaliar a compreensão do conteúdo desenvolvido

3. Planejamento das experiências de aprendizagem e atividades de ensino

Atividades que os estudantes desenvolverão.	O que o docente fará para conduzir e apoiar a atividade dos estudantes?	
História da criação dos algarismo	-Utilização de mapa para visualizar a localização da evolução dos números, linha do tempo -História de como era feita a contagem pelos povos antigos: pedras, marcações, símbolos...	90'
Criar agrupamentos, fazer	Com a turma dividida em grupos, o professor dará para cada um deles, uma caixa com contas de 4 tamanhos diferentes e pedirá que eles representem as quantidades: 3874, 7253, 5021 e discutir sobre a necessidade de uma representação para o número zero.	45'
4. Materiais necessários para a aula		
Mapa, quadro com símbolos, bloco de anotações.		

ADAPTAÇÃO DO PLANO DE AULA PARA O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO (OPCIONAL)

Mesmo no momento as atividades remotas estando suspensas, podemos pensar em conteúdos extra-aulas que possam contribuir para a clareza do conteúdo explanado, como textos e vídeos complementares que enriqueçam a aprendizagem.

REFLEXÃO FINAL

Não sei se foi uma dificuldade pontual, mas eu tive extrema dificuldade na elaboração desse planejamento, pois por muito tempo engessaram a nossa forma de ensinar e o que ensinar. Muitos pensam que nós como especialista na área de exatas temos certa dificuldade em elaborar certas questões, mas na verdade vejo que um currículo imposto por uma rede que não conhece a realidade local e nem as vivências de cada estudante, não tem direito de obrigar o aluno da periferia a ter a mesma estrutura que a classe média, eles devem sim ter os mesmos conteúdos e de forma adaptada.

Infelizmente ainda vejo como desafio essa questão do tempo, administrar o tempo é sempre uma tarefa árdua, mas tenho muita fé que um dia isso se torne rotina. É diferente quando temos também filhos pequenos que dependem de nós.

Os comentários dos colegas, dos mentores, do professor e de toda estrutura incrível do curso me ajudou muito, pois coisas que enxergava de uma forma errônea e pouco aberta à inovações foi se tornando mais rico e expressiva durante o processo das aulas e das leituras.

Essa forma de planejamento é eficaz no sentido de, de fato dar objetivos a cada aula, a cada atividade, a cada forma de avaliar e de dar feedbacks, enfim, de tornar o conteúdo mais real para aquele estudante.

As aulas caso tivessem sido no formato remoto/híbrido contribuiriam no sentido de podermos incluir de outras formas um mesmo conteúdo, mas infelizmente sabemos que a realidade de muitos com relação à equipamentos e acesso à internet não é tão fácil assim, muitos ainda me dizem como ficaram felizes por terem voltado para o ensino presencial até hoje.

Em minha prática educativa já tenho implementado a ideia desse módulo principalmente quando vemos as aulas da nossa pós graduação terem sucesso e significado!

Currículo, Ensino e Avaliação em Matemática II – Reflexão de Avaliação da Aula Corrida

Tema: Números

Objetivo de conhecimento: Problemas envolvendo o significado das operações de números naturais e racionais

Série: 6º ano do EF II

Habilidade/BNCC: (EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo de fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem o uso de calculadora; (EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária

Materiais necessários: 1 cartão de atividade por grupo, cartão de recurso, relatório em grupo, régua, cartolina e canetas coloridas.

Esta atividade é para ser desenvolvida em grupo de 4 ou 5 estudantes para uma metodologia para equidade

Ideias para o professor: Sugerimos que a atividade seja desenvolvida em uma aula de 45 minutos, considerando a introdução, desenvolvimento e compartilhamento dos grupos.

O problema:

Sandra correu $\frac{1}{8}$ de 2680 metros e Claudia $\frac{1}{5}$ dessa mesma distância.

- a) Quantos metros Sandra correu?
- b) Quantos metros Claudia correu?
- c) Qual delas correu a maior distância?
- d) Quantos metros essa pessoa correu a mais que a outra?

A atividade Corrida tem por objetivo que os estudantes encontrem a distância que cada uma das personagens do problema percorreu, sabendo que a distância total é de 2680, onde a distância percorrida por cada uma delas é dada em fração, para essa questão o estudante provavelmente levantará questões que envolvem parte de uma fração.

Podendo ter várias soluções para a questão, nas quais podem gerar muitas incompreensões e perguntas reflexivas que podem ajudar os grupos com dificuldades e superá-los autonomamente; Para que os grupos avancem muitas vezes é preciso fazer perguntas que gerem discussão entre os próprios estudantes do grupo.

- encontrar $\frac{1}{8}$ de 2680 e depois $\frac{1}{5}$ dessa mesma medida e realizar as suas observações quanto às diferenças encontradas comparando com o todo;
- pensar em encontrar o mmc entre 5 e 8 para assim comparar as frações tendo o mesmo denominador;
- podem fazer representações com desenhos interpretativos;
- utilizando inconscientemente ou conscientemente regra de três simples..

Comentários:

Considerando que os estudantes tiveram durante o primeiro bimestre em diversos momentos nos quais pudemos desenvolver a habilidade de resolução de problemas em diversos contextos e utilizando as operações básicas da matemática, atividades que muitas vezes eles mesmo desenvolveram e entre eles fizeram as devidas devolutivas e observações.

Iniciamos a introdução de fração com as ideias fundamentais, como números, o sistema de numeração decimal, equivalência, comparação e significados e relações de operações; pensando nessa perspectiva a atividade proposta engloba todo esse conhecimento aplicado na ideia de fração e seu significado na resolução de problemas.

Avaliação da, para e como Aprendizagem – Plano de Avaliação

INTRODUÇÃO: Visão geral de Avaliação

A avaliação na minha sala de aula é vista como a etapa onde verifico se os objetivos propostos foram atingidos, de que maneira, o quanto atingiu, e quais ações serão necessárias para que essa ação atinja a todos. Essa avaliação pode se dar por meio de uma diversidade de instrumentos avaliativos de acordo com a necessidade de cada turma. Em busca de uma prática que vise aprendizagens significativas, para que o estudante se torne autônomo, crítico e consciente.

O papel do professor enquanto avaliador está relacionado em funções, como: organizar em como se dará o processo de ensino; em propor atividades que atendem à necessidade e à realidade do estudante; definir previamente e claramente os objetivos e o processo de como se dará a o processo formativo e avaliativo. E caso tenha a necessidade, refletir sobre esse processo, pois por vezes ele precisa ser

revisitado e adaptado. É fundamental que o educador tenha domínio da heterogeneidade de conhecimentos existentes em sua turma, pois através desta referência, poderá elaborar estratégias de ensino, bem como poder acompanhar a evolução coletiva e individual de suas turmas.

Como aprender, não é só memorizar, o papel do estudante enquanto avaliado é saber relacionar os conteúdos em diversos contextos, pois ele é o sujeito de atuação. Os alunos podem e devem ser autorregulados quando são metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente ativos nos seus processos.

PARTE 1: Planejamento de avaliação

Escolhi elaborar um modelo de planejamento para a 1ª semana do 3º bimestre, para turmas do 6º ano, para me auxiliar com o planejamento que já havia iniciado para quando retomássemos do recesso do meio do ano.

Havia dialogado com os estudantes sobre o fato de que em todas as aulas estaria trazendo diversos tipos de problemas envolvendo temas que já foram vistos e que veríamos ao longo do semestre seguinte; E que a proposta era que em 4 aulas da semana resolvêssemos em conjunto com a participação ativa dos estudantes em duplas produtivas que eu viria a organizar, e a 5ª aula da semana ficaria separada para que realizássemos uma atividade em 'grupo' no qual eles teriam folhas distribuídas entre eles com as comandas da atividade em questão, na qual eles teriam que entregar um relatório por grupo ao fim da aula, e que posteriormente houvesse uma apresentação final do grupo para a classe.

Eles acharam a proposta interessante de antemão, uma vez que propiciaria uma maior proximidade entre eles, e própria participação durante as aulas (que eles amam: escrever na lousa, perguntar) fato que até então não havíamos conquistado, devido termos percebido que os estudantes retornaram agressivos e indisciplinados, como se não soubesse o objetivo de estarmos ali reunidos.

Os estudantes serão avaliados de acordo com a participação durante as aulas, de acordo com o engajamento com o grupo, de acordo com a devolutiva da atividade, de acordo com a apresentação do trabalho desenvolvido.

Planejamento – 1ª semana - 3º bimestre – 6ºs anos					
Noções de geometria Semana 1	1ª aula: -Curvas abertas e fechadas -Ponto, reta e plano -Reta, segmento de reta e semirreta	2ª aula -Figuras planas e noções de perímetro	3ª aula -Perímetro de figuras planas -Comprimento da circunferência	4ª aula -Área de figuras planas	5ª aula -Atividade em grupo com funções distribuídas entre os estudantes, onde requer um produto e apresentação para os demais colegas de classe -funções distribuídas entre os estudantes

PLANO DE AULA

6º ano

Grandezas e Medidas

(EF06M34) Solucionar e elaborar problemas que envolvam o cálculo do perímetro de figuras planas.

(EF06M35) Investigar um procedimento que permita o cálculo de área de retângulos desenhados em malha quadriculada, expressando-o por uma fórmula e utilizando-a para solucionar problemas.

Com relação à essa semana em específico, todo o desenrolar das aulas será considerado para avaliação do estudante, pois em cada aula haverá participação ativa dos estudantes durante a apresentação das situações problema envolvendo noções de geometria, e para que eu possa refletir sobre a aprendizagem dos estudantes, o fechamento da semana será a base dessa reflexão, na qual os estudantes terão desenvolvido e solucionado um problema sobre o que foi discutido durante a semana.

Resumidamente, o que será considerado para avaliação:

- Presença nas aulas: 1 ponto
- Participação nas aulas: 2 pontos
- Produto do grupo da atividade: 3 pontos
- Apresentação do produto: 3 pontos
- Desenvolvimento individual durante a semana: 1 ponto

PARTE 3: Reflexões

Ao escrever esse relatório, lembrando os textos que foi trabalhado durante o módulo, pude perceber o quanto a forma de ensinar evoluiu com o tempo, e em como temos a necessidade de acompanhar as aprendizagens dos estudantes, dando sentido ao que é ensinado e tendo visão de como o estudante aprende. Perceber que o currículo não é sequenciado e separado, como muitos pensam e como muitos ensinam. Como se só houvesse uma única forma de aprender. Confesso que percebo hoje o quão retrógrado, sem sentido, e limitado são algumas ações que temos dentro da sala de aula.

Quero destacar também o quão é valioso os documentos que temos disponíveis, como o currículo, as matrizes, os próprios teóricos também.

Que no processo de avaliação não se limita apenas a ver ‘ o certo e o errado ‘, tendo visão apenas ao resultado final, desconsiderando todo o processo que o estudante possa ter utilizado, independente do seu resultado final.

Avaliar o que o estudante domina e o que ele ainda pode e precisa dominar; nesse planejamento deve haver conexão entre os objetivos e as expectativas de aprendizagem enfim.

BIBLIOGRAFIA

BOALER, Jo. Mentalidades Matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso – Instituto Sidarta, 2018.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney. Como as pessoas aprendem: Cérebro, Mente, Experiência e Escola. Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: Editora Senac, 2007, p. 19-47.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel. Planejando o Trabalho em Grupo: Estratégias para salas de aula heterogêneas, 3ª edição, Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé, Mila Molina Carneiro e Paula Márcia Schmaltz Ferreira Rozin, Porto Alegre: Penso – Instituto Sidarta. 2017.

LEMOV, Doug. Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo,

WEINSTEIN, C.; NOVODVORSKY, I. Gestão de Sala de Aula: lições da pesquisa e da prática para

trabalhar com adolescentes. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.

RUSSEL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. 7 ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Versão final divulgada em 20 de dezembro de 2017.

VAN DE WALLE, John. Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicações em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROGERS, Bill. Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: Matemática. – 2.ed.– São Paulo: SME / COPED, 2019.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50629.pdf>

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações didáticas do currículo da cidade: Matemática – volume 1. – 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50724.pdf>

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações didáticas do currículo da cidade: Matemática – volume 2. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019

INCLUSÃO DIGITAL E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

ELINEIA ROSA PEREIRA

RESUMO

De acordo com Frigotto (1998), a tecnologia e a comunicação vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no mundo digital. O intuito é levar essa tecnologia as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Palavras-chave: educação, tecnologia, aprendizagem.

AS TICS

Para Junior (2011), com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso a informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

Para Brandão (2007), a escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam

sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos.

Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atualidades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade.

Quando ocorre a inclusão digital com o cidadão, sem exclusão, o uso das tecnologias de informação ocorre, tendo assim livre acesso a informação.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar as sábias palavras de Teixeira sobre inclusão digital:

Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (BORGES, 1999, p. 39).

A TIC (Tecnologias de informação e comunicação) vem desenvolvendo uma nova sociedade, modificando o cotidiano das pessoas, o modo de pensar, trabalhar, de viver e principalmente de se comunicar com outras pessoas.

Assim, Kenski (2012) conceitua a tecnologia como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia não consiste somente em máquinas e equipamentos.

A tecnologia está presente em todos os lugares, em todos os momentos inerentes a nossa vida. Pensando nesse desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias, tratamos, então, das tecnologias digitais, que são caracterizadas por um conjunto de tecnologias que trabalham com sistemas binários, ou seja, uma sequência finita de 0 e 1. Elas surgiram a partir do século XX revolucionando a indústria, a economia e a sociedade.

Para Morin (2000), a tecnologia deve ser inserida no âmbito escolar como forma de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, mas que este recurso seja aproveitado de forma correta, proporcionando assim a mudança na educação, tanto na forma de aprender, quanto na mediação do professor.

Vale ressaltar que de nada vale este recurso se os professores não estiverem atualizados e familiarizados para que possam inserir em suas aulas de forma significativa,

envolvendo as crianças neste contexto para que assim a aprendizagem seja interessante, lúdica e possibilitem a ter mais contato com imagens, sons e movimentos muito mais próximos aos reais.

TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil implica o desenvolvimento integral e valorização da criança de maneira a experimentar esse mundo tecnológico no ambiente escolar. A escola vem de forma incansável buscando alternativas, estimulando a participação e contribuindo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e lúdico, o uso destas tecnologias aliadas as propostas curriculares na Educação infantil, vem mudando o pensar, a maneira de se expressar e questionar de cada criança, permitindo assim a exploração de novos conhecimentos de forma interativa e divertida.

Para Borges (1999), estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias.”

Por tecnologia entendemos um “conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos”. (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.78).

Neste sentido, é notório que a utilização de artefatos busca a melhoria de performances nas coisas mais simples, ou até mesmo mais complexas, partindo do conhecimento científico chamado tecnologia.

Entende-se que a função da escola, além do conhecimento passado é proporcionar a oportunidade de aprendizagem para as crianças, de modo que adquiram compreensão no seu mundo e em seu tempo.

Ao longo do processo histórico sobre infância cidadã da criança como sujeito de direitos, Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o homem não só

é um produto do seu contexto social, mas é também um agente ativo na criação deste contexto. (REGO, 2000, p.49).

Por mais que as escolas utilizem tablets, computadores e outros recursos em sala a educação por si não mudou, visto que os recursos são utilizados em hora determinada, ou seja, a tecnologia não é utilizada de maneira correta, como deveria ser.

Normalmente, elas não são correlacionadas aos conteúdos dados em sala de aula, ministradas por professor específico, hora e local pré-determinados para utilização dos recursos. Para que essa concepção mude as tecnologias digitais devem ser inseridas no material pedagógico da escola, associadas ao conteúdo dado em sala de aula, assim como um livro, um jogo pedagógico, permitindo assim o desenvolvimento do aluno no âmbito pedagógico.

Vale ressaltar, para que haja a inserção das tecnologias digitais na educação infantil, se faz necessário o conhecimento ser aprimorado dos professores, uma vez que estes possuem referências de uma década passada e a tendência é que repitam a forma como foram educados, de maneira tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já nos referimos, o uso das tecnologias se faz necessário, pois contribui de forma significativa na educação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, além de ampliar o leque de conhecimento, tornando assim uma sala de aula mais divertida e interessante.

A sociedade e a educação encontram-se em constante processo evolutivo e de adaptação com os avanços tecnológicos. Os meios de comunicação passaram a utilizar a informação de maneira virtual e, a partir disso, impuseram, de certa maneira, que os indivíduos também se adequassem para utilizar as novas ferramentas e recursos disponíveis.

A escola pública, no Brasil, enfrenta dificuldades em relação a inclusão digital, por falta de incentivo dos governantes, muitas escolas possuem estrutura precárias, diferentemente do cenário privado.

A falta de estrutura e suporte técnico deixa muito a desejar. Em uma escola sem estrutura alguma, fica difícil construir planos de aulas que possam levar as novas tecnologias e as novas formas de educação até os alunos. Ainda falta investir muito na

educação e qualificar não somente o espaço físico, mas também o professor. Um professor qualificado consegue incorporar suas aulas novos conceitos e novas técnicas.

O fato que se estabelece é que este cenário, assusta os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, pois favorece as relações de disputa e foca apenas no indivíduo. Aprofundando no tema de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALBA; HERNANDEZ. **Tecnologias para transformar a educação**. Artmed, 2006.
- ALMEIDA; PRADO. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. Proinfo, 1999.
- BORGES NETO, H E DE. **Informática e formação de professores**. Brasília : ministério da educação, 1999.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**, 1998.
- KENSKI. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papyrus, 2012.
- MONTESSORI (1965), Maria. **A criança**—(tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo : Nórdica, s.d.
- _____. **Mente Absorvente**—(tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.
- _____. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança** – (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MORIN, Edgar. **-Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.
- NETO, Antonio- JÚNIOR, Arlindo Philippi. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. 1ª Edição – Digital. 2011.
- PRENSKY. **Digital natives digital immigrants**. NCB University Press, v.9, n.5, october, 2001.

PESTALOZZI, J.(1988) – **Cartas sobre Educación Infantil(1969)** – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

ROSSEAU, Jean Jacques, **Discurso sobre educação** – Ridendo Castigat Mores. 2001.

REGO. **Geração de ambiências**: três conceitos articuladores. UFRGS, 2006.

SOUSA; MOITA; CARVALHO. **Tecnologias digitais na educação**. EDUEPB, 2011.

LIBRAS E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL

Jardiane Mendes Nogueira Santos

Resumo

No Brasil, como se sabe, a libras trilhou um caminho bem longo até chegar a seu reconhecimento, ou melhor, até que os surdos conseguissem o reconhecimento de sua cultura, comunidade e identidade. Mas eles ainda estão tentando se incluir buscando um ensino especializado e principalmente a valorização da sua língua. Acerca desta luta pelo seu espaço, versaremos neste artigo.

Palavras-chave: inclusão, educação, libras.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu capítulo V, art.58 parágrafo primeiro esclarece que quando necessário haverá serviço de apoio especializado na escola regular, no segundo parágrafo diz que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que não for possível a integração do aluno nas classes comum de ensino regular e no art. 59, inciso III, traz a ideia de que terá professores especializados bem como professores do ensino regular capacitados.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei n° 12.796, de 2013)

1° Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

2° O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei n° 12.796, de 2013)

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br>)

E impressionante como a lei se contradiz, pois até onde pode se observar não é isso que acontece na rede de ensino regular, percebe-se que em um único artigo foi citada a palavra especialização que hora, não sabe como agir quando se depara com uma criança surda em sala e o art.59 além de reforçar ainda completa com a palavra capacitação; provavelmente não tenha passado profissionais em testes rígidos e complementares, talvez seja, por isso, que a educação em seu contexto esteja tão prejudicada.

As pessoas com surdez enfrentam muitos obstáculos para participar da educação escolar devido a perda de audição e o modo em que as propostas pedagógicas das escolas se estruturam. Muitos acreditam que libras é o mesmo que mímica, logo para se comunicar com um surdo basta saber fazer gestos que o indivíduo entenderia e isso ocasiona a falta de profissional intérprete dentro da sala de aula auxiliando o professor que aos olhos da sociedade não faz o necessário. Segundo (Rosa, 2008, p. 15):

A invisibilidade está no fato de que esse trabalhador não é tido como profissional, apesar de terem ocorrido algumas mudanças na representação social que os ouvintes fazem das pessoas surdas, antes ditas como “deficientes auditivos” ou “surdos-mudos” os que remetiam à incapacidade, à inferioridade. O mesmo não ocorreu em relação ao intérprete. Este ainda é tomado como assistencialista uma vez que normalmente é oriundo de instituições religiosas. (ROSA, 2008, p. 15).

Quando o assunto é incluir uma pessoa com algum tipo de deficiência as escolas buscam inúmeros meios para dizer que tem suporte para atendê-las. Como, por exemplo, se a pessoa é cadeirante buscam adaptar as escolas com rampas para que o acesso seja prático e seguro, o mesmo acontece com pessoas com deficiência intelectual, síndrome de Down entre tantas outras, porém todos esses se comunicam na mesma língua, oralizam e se articulam naturalmente, mas e o surdo?

Não dá para tratar o surdo como sendo igual a um ouvinte, pois não conseguirão se comunicar mesmo que tentem oralizá-los será um desconforto, pois sua fala está localizada nas mãos. Alguns professores usam a técnica do bimodalismo na intenção de fazer com que a criança consiga se apropriar do oralismo achando que assim se sentirão normais perante a sociedade, no entanto, eles são diferentes linguisticamente.

Por muitos os surdos são tratados como pessoas que não estão dentro da normalidade devido à falta de audição, mas a grande beleza é que o surdo se acha normal e são mesmo, pois a perda de audição não interfere na sua capacidade. As escolas deveriam enxergar essa beleza e ajudá-los em seu aprendizado já que o conforto está em sinalizar,

se faz necessário o uso de interprete em sala de aula assim o surdo se sentirá mais seguro e livre da obrigação de ter que oralizar. De acordo (Rosa, 2008, p. 15):

Para fazer parte do processo de aprendizagem do aluno surdo, a educação tem convocado o interprete de língua de sinais, sem entretanto conhecer a sua função e abrangência na sala de aula. Conseqüentemente, não se tem preocupado em criar cursos de formação para o interprete educacional. Fica, portanto, sob a responsabilidade de cada profissional a sua própria formação. (ROSA, 2008, p. 15).

Na rede regular de ensino a utilização do alfabeto manual na aprendizagem do surdo é essencial, mas não fundamental. Perceba que para ensinar uma criança surda o professor utiliza a escrita em português (oral auditiva), o alfabeto manual (datilologia) e figuras de respectivas palavras para que a criança se aproprie das diferentes linguagens. O uso do português é muito difícil para o surdo justamente por existir as normas gramaticais como verbo, sintaxe, morfologia sufixo, prefixo, artigo... Isso acaba confundindo a mente deles, no entanto, eles precisam saber e entender sobre isso.

A nossa sociedade é injusta! Perceba que uma pessoa ouvinte fluente na língua portuguesa não necessita se souber a língua de sinais quando vai prestar um concurso publico, por exemplo, agora um surdo para conseguir prestar um concurso público necessita saber a língua portuguesa, pois se usarem a escrita da sua língua será tido como errada ou fora do padrão da norma culta.

É um trabalho árduo alfabetizar um surdo, mas não é impossível. Se em toda classe que necessite de um tradutor interprete de libras para auxiliar a pessoa surda a se comunicar com outras pessoas através da sua zona de conforto, ou seja, as mãos o ensino aprendido deste seria mais fácil. (Leite, 2005, p. 17) afirma que:

A língua de sinais é compreendida como um produto construído histórica e socialmente pelas comunidades surdas: uma língua natural entendida como veículo de expressão de sua "oralidade", isto é, expressão verbal em uma interação face a face, considerando-se que e através da língua de sinais, que as pessoas surdas se falam e falam com outros surdos e ouvintes. O termo "oralidade", aqui nada tem haver com o sentido do termo "oralização" utilizado por profissionais da área quando se referem ao ensino oral da língua portuguesa às pessoas surdas. Oralização também é o termo utilizado para reabilitação da fala, pratica comum nas escolas especiais do Brasil a partir da metade do século XX e foco na educação acadêmica dos surdos, em nosso país, que teve como resultado a restrição e a marginalização do uso da língua de sinais para fora das salas de aula. (LEITE 2005, p. 17).

Para que as crianças surdas sejam de fato incluídas nas escolas de ensino regular ela

não deve ter nenhum contato com a libras, pois uma vez conhecida fica mais pratico o uso da mesma, dai a aprender a língua portuguesa fica muito mais difícil. Sobre isso (Leite, 2005, p. 19; 21):

Diante do exposto, para tratar o tema da interpretação de libras em sala de aula, e preciso esclarecer que crianças surdas podem estar incluídas em escolas da rede regular de ensino, isto e, em escolas de ouvintes, e simplesmente desconhecem, ou não serem fluentes em libras, comunicando-se através de um sistema familiar de sinalização e/ou de tentativas de comunicação em língua portuguesa oral. Esse, entre outros, são fatores a se considerar para a discussão do papel do intérprete de libras em sala de aula [...] somando-se ao desconhecimento das habilidades necessárias para o desempenho adequado da função do intérprete de libras está a questão da sua formação profissional, ainda existente no Brasil, fator este que pode ser mais um aspecto complicador para sua atuação, principalmente em se tratando do espaço educacional. (LEITE, 2005, p. 19; 21).

Quando se tem a ideia de educação para surdos se tem também, a ideia de ampliação à educação de pessoas ouvintes, ou seja, a partir do momento em que se faz necessário o uso da língua portuguesa para os surdos, também se faz necessário o uso da língua de sinais para os ouvintes. De um modo geral os surdos têm que ser bilingue, aprender tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa para ser entendido como pessoa capaz de adotar medidas e conceitos, porém o ouvinte também tem que ser bilingue para que possa conhecer a cultura e identidade dos surdos e se apropriarem de sua língua de modo a favorecer uma comunicação.

Nota-se que um intérprete em sala de aula pode tanto favorecer um surdo como também um ouvinte, basta entrar em acordo com o professor ministrante da aula e usar didáticas diferentes como, por exemplo, alguns sinais para que o ouvinte possa se comunicar com o surdo fazer dinâmica trabalhando em libras cores, animais, objeto etc. Ainda que seja pequena a maneira de apresentação o que vale e a compreensão, pois como já diz o nome língua de sinais e não linguagem de sinais. A comunicação dessas pessoas deve ocorrer dentro e fora da escola.

No contexto escolar também entra em questão o grau de surdez do aluno se e tido como clínico, onde se estabelece o grau de deficiência sendo esta leve, moderada, severa ou profunda, esta quer dizer que a criança já nasceu surda ou alguma doença a fez perder completamente a audição. O uso do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilita ao aluno uma estabilidade ou conforto em seu processo ensino aprendizagem. (Damázio, 2007, p. 15) diz que:

O ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, principalmente o da escola, na medida em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento [...] Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro completando o ensino de libras e o ensino da língua portuguesa. (DAMAZIO2007, p. 15).

O que se pretende na educação escolar para pessoas com surdez ou deficiência auditiva, é a inserção desses alunos em escola comum ou em classes especiais também na escola para surdo. Há três tendências educacionais que favorecem ao aprendizado do indivíduo que é a oralista, a comunicação total e o bilinguismo.

Ambas as escolas se pautam no oralismo e buscam a capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a mesma língua da comunidade ouvinte em sua modalidade oral, como sendo a única possibilidade linguística.

Embora já saibamos que o oralismo na década de 1880 não teve grande sucesso e não conseguiu atingir resultados satisfatórios, as escolas decidem adotar então a comunicação total visando melhor rendimento. De acordo com (Damázio 2007, p. 19):

O oralismo não conseguiu atingir resultados satisfatórios porque de acordo com Sá (1999) apud Damázio (2007), ocasiona déficits cognitivos, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da língua de sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes. Já a comunicação total considera as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos com a comunicação total são questionáveis quando observamos as pessoas com surdez frente aos desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais que caracterizam a comunicação total parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuam segregados, permanecendo agregados pela deficiência. (DAMAZIO 2007, p. 19).

E complementa (Damázio, 2007, p. 20) dizendo que:

Contrariando o modelo de integração escolar, que concebe o aluno com surdez, a partir dos padrões dos ouvintes desconsiderando a necessidade de serem feitas mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas pararamper com as barreiras que se interpõem entre esse aluno e o ensino, as propostas de atendimento a alunos com surdez, em escolas comuns devem respeitar as especificidades e a forma de aprender em cada

um, não impondo condições a inclusão desses alunos no processo de ensino aprendizagem. (DAMAZIO, 2007, p. 20).

Ao que se pode observar mesmo o meio de comunicação total não atende por completo as necessidades educacionais dos surdos. Ainda é preciso muito estudo e estratégia para alcançar tal dádiva, no entanto, se faz necessário o meio de comunicação da sua língua natural, no caso, a língua de sinais.

Quando se tem as classes especiais em escolas comuns fica muito mais fácil o aprendizado, pois é dada a mesma língua para todos. (Damázio, 2007, p. 20;21) relata que: *Segundo alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois essas classes além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação e a metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos. Entretanto, nessas classes o aluno com surdez não tem sido igualmente beneficiados na aprendizagem. As posições contrárias à inclusão de alunos com surdez tomam como referência modelos que se dizem “inclusivos”, mas na verdade, não alteram suas práticas pedagógicas no que se refere as condições de acessibilidade, em especial as relativas as comunicações. É preciso fazer a leitura desse movimento político cultural e educacional, procurando esclarecer os equívocos existentes, visando apontar soluções para seus principais desafios. (DAMAZIO, 2007, p. 20; 21).*

Como já mencionado, a língua portuguesa é muito difícil de ser compreendida e se os ouvintes têm uma grande dificuldade em compreendê-la imagine então um surdo tendo que aprender a gramática e sua norma culta. No entanto, eles são capazes de aprendê-la, mas isso não quer dizer que eles gostem ou que diminua o seu déficit. Sobre isso (Damázio, 2007, p. 21):

A língua portuguesa é difícil de ser assimilada pelo aluno com surdez. Segundo Perlin (1998: 56) apud Damázio (2007), os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita. De fato existem dificuldades reais da pessoa com surdez para adquirir a oralidade e a escrita, porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu déficit e não considera a propriedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado. Há, pois urgência de ações educacionais escolares que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez. A língua de sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo, o uso da língua de sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar da pessoa com surdez? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes no mundo em que vivemos? As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez, não acredita que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los. (DAMAZIO,

2007, p. 21).

A educação mistifica saberes que devem ser adotados em concordância a vivência das pessoas com surdez, quer dizer, tem que se aplicarem métodos regulares aos níveis metodológicos de ensino para beneficiar a pessoa surda em seu processo de aprendizagem, garantir e possibilitar o uso da língua de sinais em seu contexto para que o mesmo possa se sentir mais seguro e confiante dentro e fora da escola. Fazendo o uso de sua língua, a pessoa com surdez estará mais próxima da sua segunda língua, no caso, o português.

Considerações finais

Em virtude do que foi mencionado no decorrer do trabalho, observei que a Língua Brasileira de Sinais- Libras obteve um pequeno avanço em vista de muitas coisas a qual ainda deve ser melhorado. No tocante do progresso educacional dar-se-ia por satisfeito no ser humano não mais ver os surdos como pessoas que não pensam devido à falta da fala o que é simplesmente repugnante, mas por não aceitarem mais que estes sejam jogados de penhascos e literalmente excluídos já é uma grande vitória.

A capacidade de um ser ouvir não significa que este seja melhor que aquele que não a possui e sim mostra que o mundo é feito de diversidades, essas que influenciam a capacidade de pensar, agir e executar atividades sem ser necessário o uso da fala ou da audição. A diversidade cultural não se difere da linguística, afinal, a libras é uma língua que pode ser vista e admirada, pois falar através das mãos é dom de Deus e nem todos tem esse privilégio.

A pessoa surda já nasce com o dom de encantar ao se comunicar através de suas mãos, do gestual o que não significa ser mímica como muitos, infelizmente ainda acreditam ser.

A inclusão começa dentro de casa, no momento em que os pais recebem e aceitam seu filho surdo e desde o início entenda que foi Deus que o criou e que é perfeito assim. Incentivar desde cedo buscando dar a ele o acesso a sua língua natural e de modo algum querer influenciá-lo ao oralismo. Tendo este o convívio com pessoas iguais, não que este seja diferente na capacidade ou qualquer outra forma ativa, digo iguais no termo linguístico, ou seja, ter contato com outros surdos facilitará o seu aprendizado e sua forma expressiva será mais desenvolvida.

Certo é que os surdos têm que possuir o bilinguismo saber sua primeira língua (libras) e a segunda (português), pois a lei do nosso país determina que todos tenham que ser tratados de forma igualitária e já que libras é uma língua nada mais justo que colocá-la como disciplina obrigatória nas escolas e universidades assim como outras línguas estrangeiras e se o surdo necessita saber o português o ouvinte também necessita saber a Língua de Sinais.

A educação inclusiva só se dará de fato quando não existir mais professores que desconheçam essa língua rica, quando estes que se dizem intérpretes deixem de fazer o português sinalizado afirmando que sabe libras, quando professores colocar os surdos em meio aos ouvintes e der uma aula de excelência sabendo explorar campos que favoreçam o aprendizado conjunto, quando não mais existir professores que coloquem Joãozinho ou Marianinha no fundo da sala ou mesmo na frente fazendo-os invisíveis, acenando, apontando e colocando em seu relatório que o surdo consegue entender o que ela pensa ensinar. Quando houver profissionais verdadeiramente qualificados para ensinar a Língua de Sinais aí sim possa ser que ocorram grandes mudanças.

Referências bibliográficas

ROSA, ANDRÉA DA SILVA. Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete/ Andréa da Silva Rosa. – Campinas, SP: [206], 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SALLES, HELOÍSA MARIA MOREIRA. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**- 2 v. Brasília: MEC, SEESP, 2004- (Programa Nacional de Apoio a Educação dos Surdos). 134p.

DAMÁZIO, MIRLENE FERREIRA MACEDO, **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**- Brasília: SEES/ SEED/ MEC, 2007. (Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado). 45p.

REDONDO, MARIA CRISTINA DA FONSECA & CARVALHO, JOSEFINA MARTINS.

Deficiência Auditiva- Maria Cristina da Fonseca, Josefina Martins Carvalho. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 64p. (Cadernos da TV Escola 1, ISSN

1518-4706).

BARBOSA, DIORAMA EMÍLIA DE SOUZA. Libras (Língua Brasileira de Sinais): e sua importância na formação acadêmica do professor. 2011. 63f. Trabalho de Graduação (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, FAN, Aparecida de Goiânia- GO, 2011.

LEITE, EMELI MARQUES COSTA, Os papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva- Emeli Marques Costa Leite- 2005. 235p. Disponível em:

<http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf> >. Acesso em 12 de dez. de 2016

DINIZ, HELOISE GRIPP. A História da Língua de Sinais Brasileira (Libras): Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. Heloíse Gripp Diniz – Florianópolis, SC: [116], 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade em Linguística.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, Art. 58, disponível em

<https://www.jusbrasil.com.br.>> Acesso em 18 de novembro de 2016.

Imagens – figuras em libras disponível em: <http://www.shutterstock.com>> Acesso dia 08 de fev. de 2017

Imagens – figuras em libras disponível em: <http://dicionriolibras.com.br>> Acesso dia 08 de Fev. de 2017.

Imagens – figuras em libras disponível em: <http://librasitz.blogspot.com.br>> Acesso em 08 de fev. de 2017.

Imagens – figuras em libras disponível em:

<http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com.br>> Acesso dia 08 de fev. de 2017.

Imagens – figuras em libras disponível em:

<http://mundodosilencio.blogspot.com.br>> Acesso em 08 de fev. de 2017.

Imagens – figuras em libras disponível em: <http://librasitz.blogspot.com.br>> Acesso em 08 de fev. De 2017

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROPOSTA DE EMANCIPAÇÃO

Josilane Lima da Silva

Resumo

A Educação Popular foi primeiramente entendida como uma educação produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe. Entendo por classes populares, ou classes subalternas aquelas que vivem uma condição de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas. Uma exploração que se liga tipicamente à atividade produtiva, mas se produz e reproduz também em outras dimensões do processo econômico como um todo.

Nossa proposta, neste momento, é realizar um breve relato sobre o que nós acreditamos ser um modelo de EP no Brasil e com as propostas de emancipação na construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chaves: educação, emancipação, educação popular.

O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular social, precisa elaborar o seu próprio saber. Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independente do nome que levam, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação/emancipação e para a construção de um novo tipo de sociedade. A emancipação como constituinte, a educação popular como instituinte: Rumo aos inéditos-viáveis na superação das situações-limite. (MARIA 2005)

E dominação nos planos social e político, vinculada à exploração econômica, que por seus efeitos acaba identificando as distintas categorias sociais existentes na vida social concreta, nos bairros, homogeneizando-as em atitudes e comportamentos comuns, ainda que analiticamente devam ser distinguidas. Classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia.

Sobre esse aspecto devemos também discorrer sobre as formas como os conteúdos

Josilane Lima da Silva

são trabalhados na Educação Popular

Os conteúdos deste aprendizado, então, não são transmitidos por um professor aos alunos, mas socializados, trocados ou construídos numa relação dialógica entre pessoas que têm experiências e saberes diferentes – ainda que impulsionadas pela figura do “intelectual orgânico”, porém que têm em comum, a marca da opressão e da exploração e como horizonte, o objetivo de se libertar desta opressão. (SOUZA, Apud.)

Conforme nos ensina Gramsci, o intelectual orgânico é aquele trás sempre sua contribuição na educação e na construção da contra hegemonia.

Como visto a Educação Popular tem uma esfera ampla de atuação – Movimentos Populares, ONGs, Igrejas, Escolas, Partidos Políticos, Cooperativas Populares, etc.

Nesta perspectiva de contribuição da Educação Popular no desvelamento da problemático presente em nossa sociedade, podemos citar Paulo Freire quando diz que

Uma ação adequada às condições históricas, realizando o possível de hoje para que possamos viabilizara amanhã o impossível de hoje (Freire, 1982, p. 80)

A respeito da possibilidade de realização do EP nos espaços institucionais, ou seja, sobre a organização do Estado:

Ainda que admitam a possibilidade de que a escola possa ser um espaço de Educação Popular, destacamos um limite – a escola não promove vivência, não insere os educandos nos problemas concretos da realidade, conseqüentemente, não os organiza no sentido de resolverem os problemas que lhes dizem respeito diretamente. (SOUZA, Apud.)

O MST e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)

Nossa proposta, neste momento, é realizar um breve relato sobre o que nós acreditamos ser um modelo de EP no Brasil e com as propostas de emancipação na construção de uma sociedade mais justa.



Fonte: LIMA, Josilane, 2008.

A ENFF foi inaugurada em 23 de janeiro de 2005. Foi construída no sistema de mutirão, onde mais de mil trabalhadores e trabalhadoras de 23 estados do país construíram, tijolo por tijolo, cada prédio da escola.

Hoje possui um refeitório e quatro edifícios de alojamento com capacidade para 300 pessoas, com salas de convivência e computadores, quarto para portadores de necessidades especiais, quarto para educadores, banheiros e espaço para estudo em cada quarto. Há ainda o Edifício pedagógico composto de 03 salas de aulas para 210 pessoas; 2 plenárias para um total de 400 pessoas; dois miniauditórios para 110 pessoas cada um. Uma biblioteca com 20 mil títulos catalogados, laboratório de informática e laboratório de artes, além destes, esse edifício é composto de sala para as coordenações pedagógicas e professores, com computadores, recepção, secretaria geral e almoxarifado. A área construída supera 5.000 m².

Possui ainda uma ciranda Infantil, para a educação de crianças de 0 a 6 anos, 2 hortas e 1 pomar agroecológicos; criação de pequenos animais; viveiro para a produção de mudas florestais, ornamentais e medicinais; e uma reserva de mata nativa, com trilhas, de 3,2 hectares.

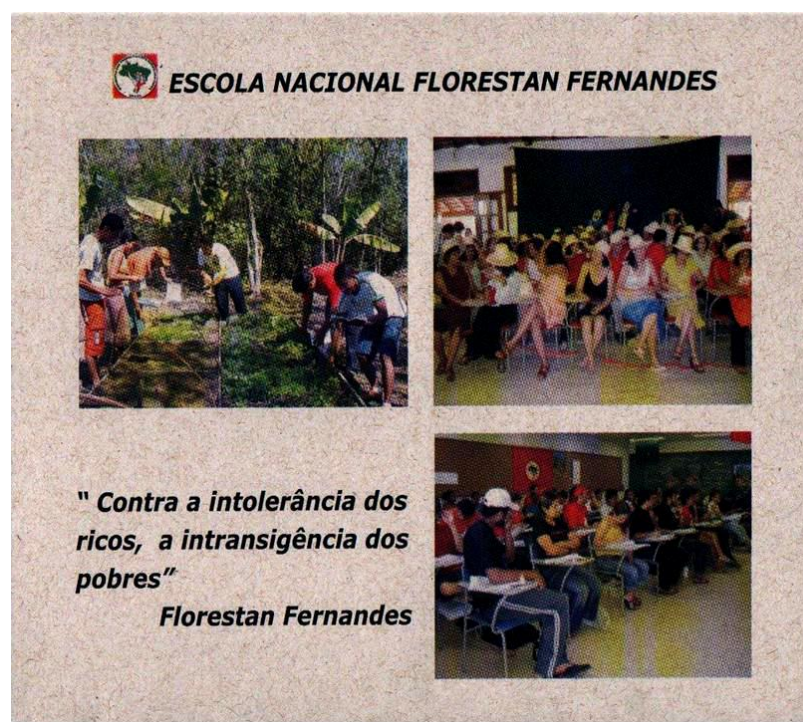
Tem como objetivo possibilitar a capacidade de assentados da reforma agrária, camponeses, camponesas e outros trabalhadores rurais e urbanos, sediando e organizando cursos, seminários, encontros e atividades nas diversas áreas do conhecimento e enfocando elementos técnicos, formativos, econômicos, culturais e políticos.

A realização destas atividades propiciando o estímulo à cooperação e outras formas associativas, à agroecologia, conservação e proteção ao meio ambiente, à pesquisa e aos estudos. Tudo isso, visando contribuir para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras, bem como alcançar à escolarização em todos os níveis.

A ENFF vem acumulando um rico e respeitável histórico de formação nesta caminhada. Somente no ano de 2005, ano de inauguração, participaram das atividades cerca de 2.000 pessoas, entre educandos (as), educadores e visitantes, nacionais e internacionais. No ano de 2007, foram 4.864 trabalhadores e trabalhadoras de todo o Brasil que passaram pela escola nos mais de 60 cursos, oficinas, reuniões, encontros e seminários realizados.

Dentro da proposta da ENFF, existe uma preocupação em construir uma escola que se organiza criando oportunidades para os educandos se desenvolverem em todos os sentidos; que incentiva e fortalece os valores dos trabalhadores, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor a causa do povo, objetivando um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo.

Dentro desta perspectiva podemos, então, considerar o educador que se propõe a atuar na EP deve ter bem claro que é de grande relevância ser um sujeito de práxis, ou seja, ter clareza de objetivos, consciência organizativa, conhecimento teórico e competência prática.



Fonte: LIMA, Josilane, 2008.

Segundo Silva (2005), a formação do MST pode ser sintetizada através de quatro elementos: a organização direta das ações dos trabalhadores, a valorização da cultura do coletivo e do trabalho político-organizativo, valorização da teoria e a construção de uma ética baseada nos valores humanistas e socialistas. Portanto, não é apenas a teoria, mas fundamentalmente a vida centrada na práxis organizativa que alicerça o processo de formação do MST, abarcando as ocupações de terras, as mobilizações de massa, os cursos, as marchas, além de todos os aspectos da vivência social, incluindo a afetividade, o amor pela luta e o sonho de construir uma sociedade mais justa. (Silva, 2005).

Ainda de acordo com o trabalho de Silva, a Campanha da Escola Nacional construiu uma organicidade do exterior, principalmente na Europa, onde os principais articuladores foram Fredes Hommes (França) e a Cáritas (Alemanha), como também uma organicidade dentro da sociedade brasileira. Esta organicidade foi de fundamental importância para a realização do sonho de construir a universidade popular.

O projeto de construção da Escola Nacional foi elaborado pela direção nacional do MST e pela arquiteta Lilian Lubochinski. Segundo a arquiteta, numa exposição feita para brasileiros e estrangeiros que estavam visitando a Escola, o grande desafio foi de buscar uma linguagem arquitetônica para a população agrária. Reproduzindo a sua fala:

(...) o desafio era de não reproduzir nem a Casa Grande nem a Senzala que marcam a história da injustiça no Brasil. Na ausência de uma linguagem do povo para edificações públicas fui buscar uma referência histórica que ultrapasse a história do capitalismo. Trazer o Renascimento essa linguagem que priorizou uma arquitetura humanista, da escola humana, retomando outro curso da história a fim de reelaborar a linguagem arquitetônica e seguir a diante. Os humanistas em busca de novo e de uma nova referência vão a Roma, na arquitetura, na política e no pensamento. A linguagem renascentista sai da vida contemplativa para entrar na vida ativa, da participação criativa. O MST hoje, dentro do seu contexto histórico brasileiro, é formado por homens que tomam iniciativas pela vida.

Os principais objetivos da ENFF são:

(...) a. Buscar uma prática intelectual e política que permita produzir o máximo de conhecimento científico necessário para à transformação da sociedade;

- b. Estimular a organização social, política e econômica para superar os desafios internos das áreas de reforma agrária;

- c. Formar lideranças que contribuam para a construção de uma sociedade justa, fraterna, democrática e igualitária;
- d. Proporcionar intercâmbio de conhecimentos e experiências de outras organizações de trabalhadores rurais e urbanos;
- e. Capacitar tecnicamente os militantes da reforma agrária, nas áreas de maior necessidade do movimento.

Nesta parte do trabalho gostaríamos de compartilhar alguns depoimentos extraídos do trabalho de SOUZA, onde alguns educandos expressam sobre a educação popular a partir do seu ponto de vista, e das suas experiências cotidianas.

Nosso objetivo através destes depoimentos é, além de socializarmos estas preceptivas de vivência própria desses educandos, mas também para compreendermos melhor como esses educandos compreendem esse processo de conscientização a partir da educação popular.

Eu acho que a Educação Popular é exatamente botar esse carro em movimento, esse movimento coletivo, de forma reflexiva. Então, pra mim, Educação Popular é você poder fazer esse processo de pensar as coisas e agir juntos. Uma greve que estou estoura espontaneamente educa pouco, porque é um movimento social que não possibilita organização, reflexão, discussão

E também toda e qualquer atividade que você possa se envolver, de informação à sociedade como um todo, seja alfabetização, seja a discussão de um projeto de lei, seja orientação para capacitar para o trabalho, desde que tenha um viés de formação política.

Para mim educação popular é sinônimo de educação libertadora, e educação libertadora não é só acumulação de conhecimento, mas PE o processo de sujeito pensar e reformular sua vida a partir dessa reflexão.

É um processo de troca de conhecimento, de você aprender saídas que o povo descobre, apesar de seu pragmatismo, porque neste pragmatismo, o povo é fiel à causa, ele tem um sentimento de classe que é muito forte. Mas ele não tem todas as informações que a gente tem daí a importância da troca. Se você sabe tem o teu papel de agente transformador e respeita esse sentimento do povo, a troca é fundamental.

É o popular ter consciência dos seus direitos e dos seus deveres, de que sociedade

nós vivemos, em cima do que nós devemos brigar. E esta consciência vem muito do confronto a que o movimento te leva. Na vida você pode até ter alguns confrontos, mas é sozinho, isolado, você não discute com ninguém, você não compartilha.

É tudo que caminha na direção de construir a liberdade, a cidadania, o modo como as pessoas pensam sua vida de modo solitário, então ela é mais definida pelos seus aspectos de horizonte do que pela forma que ela tem. Porque você pode ter um grupo que tem um ideal de solidariedade e outro de consumismo, onde a solidariedade é completamente abolida.

Podemos observar, a partir destes depoimentos, que a proposta emancipadora da EP chega aos educandos também como uma forma de novo horizonte, pois as mudanças acontecem a partir da tomada de consciência, que é a raiz da EP e uns dos objetivos da Geografia, e, é nesta consciência crítica que ao olhar a realidade concreta o impulsiona para uma ação, agora não mais manipular ou alienada, mas uma ação que proporciona uma condição de liberdade.

É neste propósito de ação coletiva que a EP deve caminhar em contrapartida a nossa sociedade individualista, competitiva e consumidora. Entendemos que é a partir da formação do cidadão que se dá a compreensão das ações políticas que cada um está inserido no seu cotidiano. Faz-se necessário uma desmistificação da participação democrática, na forma representativa que nós temos onde exercer o direito do voto é a única forma de exercer o seu direito cidadão e democrático.

Como agentes de transformação devemos ver a amplitude da palavra democracia e cidadania.

A Geografia na Educação Popular

Nossa proposta é, a partir deste desafio estabelecido para a ciência geográfica, traçar um paralelo entre a educação que os educandos encontram na escola institucional, ou seja, a que está sob o domínio e administração do Estado em relação à Educação Popular que possui e ou apresenta uma proposta libertadora tanto os educandos como para os educadores.

Sobre este aspecto fala Ana Fani

O sistema escolar foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna. Ele foi constituído por cima, pelo Estado, e instrumentalizado pela burguesia. Escola e ensino da geografia são, ao mesmo tempo, instrumentos de reprodução do sistema e instrumentos de libertação (mudanças com vistas a uma sociedade mais justa e democrática), sendo difícil estabelecer limites bem definidos entre esses dois papéis. (FANI, 1999.)

Em contrapartida, buscamos através de uma visão estratégica da Educação Popular uma superação do que está posto e, por não dizer um resgate da ciência geográfica como um instrumento que possibilite à classe menos favorecida produzir um olhar mais crítico-analítico, dentro desta proposta humanizadora, a fim de intervir como atores sociais num contexto mistificado propositalmente. Sobre esta força de ação que emana da educação popular vejamos o que Souza nos agrega:

É impulsionadora e ao mesmo tempo proporciona luta por justiça e vida digna para todas, o que lhe confere uma perspectiva humanizadora, libertadora e não doutrinária. A autora continua dizendo que “tão importante quanto os conteúdos transmitidos, são as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e os horizontes perseguidos por estes sujeitos, o que inclui reflexão e ação coletiva. (SOUZA, *Ibidem*).

Nesse sentido, o objetivo é de fortalecer o processo democrático na nossa sociedade e fomentar nos educandos uma postura de atores sociais, onde eles se constituam enquanto sujeitos históricos e não mais agentes passivos diante dos vários instrumentos ideológicos e de manipulação de massa. A Educação Popular e a ciência geográfica, que também tem por preocupação e responsabilidade de formar um cidadão crítico, podem comungar ideais que favoreçam a classe oprimida, tendo em vista que vivemos numa sociedade estratificada, então, requer uma superação deste estado de coisas no qual vivemos e é nesta perspectiva que ainda afirma Souza.

Educação popular é entendida como um instrumento de conscientização, na perspectiva da transformação social. Seu objetivo é a organização popular voltada à conquista de direitos sociais, culturais e políticos. (SOUZA, 2003.)

Retomemos a questão de educação do Estado no tocante de que ela não está,

apesar de que nos induzem a creditar que sim, a serviço dos desfavorecidos e despossuídos e sim a serviço dos que se favorecem com a alienação e dependência das massas. Explicando melhor, Souza nos traz esta reflexão

É isto é assim porque a Educação popular é práxis transformadora (não apenas transmissão de conteúdos); exige mobilização crítica para superação das contradições sociais, entre elas as relações de dominação e dependência. Assim, dizer que a Educação Popular não cabe na escola é pouco. É preciso explicitar em que escola de que sociedade ela não cabe. (SOUZA, Ibidem)

Ora, não é difícil verificarmos, de certo modo, a incompatibilidade da proposta da Educação Popular em vista da educação que é hoje oferecida pelo Estado, pois numa sociedade onde a distribuição é desigual, e, acumulação é nítida, e esta má distribuição está relacionada também e não só a questões econômicas, mas também culturais e de oportunidades uma proposta de conscientização e libertação não será de pronto aceita e facilmente difundida.

A construção de uma nova sociedade se faz através de conscientização, pela prática de uma nova cultura que se criou. A propósito, lembramos Gramsci, que diz que cultura é história vivida. Portanto a educação popular deve se preocupar com a formação de um novo homem para um novo tempo, uma outra história. (A emancipação como constituinte, a educação popular como instituinte: Rumo aos inéditos-viáveis na superação das situações-limite. (MARIA, 2005)

Salientando que, se a educação em geral tem sempre uma dimensão política, toda a atividade política apresenta uma dimensão educativa, explícita ou implicitamente.

Portanto, não acreditamos numa neutralidade da educação, nem tampouco num discurso apolítico, pois reconhecemos que o processo educativo, na maioria das vezes, os que detêm o poder torná-la um instrumento importante para a conservação, enquanto seus opositores tentam fazer dela um instrumento de mudança social. Em relação a este assunto vale a pena relembrarmos o que refletiu o professor Paulo Freire:

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá a escola na verdade não é a escola está sendo historicamente. A compreensão do seu estar sendo, porém, não

pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles – subsistema e sistema maior – não são, contudo, mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pense, por outro lado, que seja um puro reflexo do sistema que a engrena. Daí também que não seja a escola a que se encontre em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise dá como se ele existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que. (FREIRE, 1980).

Diante desta expectativa, temos que salientar a importância da prática para que os objetivos de transformações sejam alcançados e sabemos que é a prática reflexiva, ou seja, a práxis que traz consigo uma nova perspectiva de pensar a educação e as relações se dão nos espaços de ensino-aprendizagem, não no âmbito que já estamos acostumados, aonde as decisões que irão nortear as ações são centralizadas e burocratizadas, distanciando assim da participação dos sujeitos sociais desta ação.

E é neste sentido que a contribuição de Souza vem ao nosso encontro nesta busca por entender melhor sobre as propostas de mudanças e formas de entender que o educando pode e deve se tornar um agente social responsável pela transformação do seu contexto sociocultural.

A educação popular é percebida a partir da prática social (...) nem toda prática coletiva é Educação Popular, mas a Educação popular só se dá em processos de traça e não na individualidade. Não é apenas forma ou conteúdo programático que garantem o caráter popular da educação, mas principalmente seus horizontes, seus objetivos. A participação em uma luta por si só não educa, é a reflexão sobre esta participação que educa. Não é um programa com conteúdo revolucionário que educa, mas é a prática e a reflexão sobre esta prática (ainda que iluminada pela teoria) que são educativos. Não são apenas eventos extraordinários que educam, mas tudo que cotidianamente permite reflexão crítica sobre este cotidiano (SOUZA, 2003.)

O objetivo da Geografia é formar um cidadão crítico e capaz de realizar uma análise da sociedade atual em sua forma contraditória e repleta de conflitos, que se constituem em

desafios para as gerações futuras no palco mundial. Como forma de superação do individualismo, consumismo e competitividade desmedida que hoje é vista em nossa sociedade, onde se apoia o atual sistema econômico, a saber, o capitalismo.

A despeito disso, encontramos como proposta emancipatória, segundo Fátima Santos, na Educação Popular instrumentos que servem para os equiparem diante da realidade concreta.

Como forma de se pensar algumas resposta para velhas perguntas, também considerando como importante a prática da Educação Popular situada no sentido da promoção do sujeito pensante, crítico, participativo e com poder decisório, exercendo, portanto seu livre arbítrio com respeito e ética e para que possa ter asseguradas as condições de realizar seu protecionismo propomo-nos continuar a discussão dessa temática em outros trabalhos, pois nos interessa de perto compreender como são exercidas certas funções: no sentido de se verificar ações, atitudes, de modo a favorecer um comportamento regulatório sobre a vida dos sujeitos ou de se construir uma perspectiva emancipatória no exercício doas ocupações, profissões, respeitando as contingências, inclusive na tentativa da superação das contradições, viabilizada pela Educação Popular como prática que considera os" inéditos-viáveis. (MARIA, 2005).

Ora a Geografia estuda a produção do espaço e, a despeito disso, cada cidadão deve compreender sua ação, que para ele significa o lugar onde suas relações sociais se estabelecem, como agente ativo nesta produção. Vejamos o que disse Ana Fani:

Um espaço realiza-se como social quando é, de fato, apropriado. A exclusão multiforme, com relação ao espaço, constitui e reflete a redução do cidadão a usuário (Milton Santos). O cidadão define-se como tal quando vive a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e reconhecendo-se nela. É infracidadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivência, de forma alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido reduzido ao espaço geométrico. Quando se retira o direito ao espaço, estão comprometidas, além da subsistência material das pessoas, que necessitam morar, habitar, também as suas condições de união, as suas relações. É necessária a luta por construções novas, resgatando a cidadania. Esse projeto envolve a Geografia, que tem papel fundamental, como ciência do espaço, de transformar o espaço geométrico em espaço social. (CARLOS, 1999).

Ainda nos referindo ao pensamento de Ana Fani e de Milton Santos, quando ao abordarem a questão da exclusão, que se apresenta de várias formas na sociedade, e que o espaço social é o espaço apropriado pelo cidadão superando o estado de meros usuários do mesmo ou a simplesmente consumidores de mercadorias, aonde reivindicar seus direitos se resume ao fato de acionar órgãos ligados somente a essa concepção de cidadania como, por exemplo, o PROCON faz nos refletir sobre a nossa prática de educadores e coparticipantes na formação destes cidadãos, levando em consideração que o educando entra em contato com vários ambientes que também lhes proporciona uma formação cidadã deste a sua família até os grupos de convívio que ele interage durante os momentos em que não está nos espaços de aprendizagem, no sentido institucional.

A luta na construção desta sociedade mais justa igualitária sem tantas disparidades sociais nos traz uma obrigatoriedade na formação de cada educando para a formação de cidadãos no sentido lato da palavra.

Sobre esse aspecto, o poeta Bertold Brecht escreveu sobre a importância da politização dos educandos no seu cotidiano.

O Analfabeto Político

O pior analfabeto é o analfabeto político.

Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política.

Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio dos exploradores do povo. (**Bertold Brecht**)

Segundo o pensamento de Gramsci, uma nova proposta de educação deve ter uma nova proposta de cultura, valores e relações que rompessem com os valores burgueses vigentes e a partir daí construir uma sociedade participativa com base na massa, em que os educadores que promoveriam esses valores e conhecimentos, estivessem a serviço do proletariado.

Hegemonia: Para Gramsci é a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio se caracteriza por dois elementos: força e

consenso. A força é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso diz respeito sobretudo à cultura: trata-se de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento. Segundo Gramsci, 'toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica', isto é, de aprendizagem. (GRAMSCI,2008)

A chave da estratégia educacional gramsciana, então, é a criação da contra hegemonia fora dessas estruturas do Estado, e o uso de contra hegemonia para desenvolvimento de intelectuais orgânicos – para Gramsci intelectual orgânico é qualquer pessoa que é possuidora de uma capacidade de técnica particular e dos elementos de organização e pensamento de uma classe social- e é neste sentido que o autor acredita que o sistema educacional tradicional busca desenvolver intelectuais orgânicos da classe burguesa e se infiltrar nas classes populares para obter um contingente.

Interessante notar que o autor discorre também sobre mudança social, paralelamente a mudança da escola, quando afirma que para estruturar a escola é necessário transformar a sociedade ele realmente acreditava que a escola poderia vir a ser um instrumento que possibilitasse às classes subalternas deixar as condições subalternidade a que estão submetidas.

Portanto é necessário empreender iniciativas que contestem e superem as estruturas e superestruturas que consolidam o status quo típico das sociedades de classe capitalista. Somente dessa forma é que se consegue promover uma verdadeira “reforma moral e intelectual”, já que o poder não se encontra mais centralizado em uma instituição como, por exemplo, o Estado e seus aparelhos coercitivos, mas disperso em vários ambientes e processos sociais.

Podemos entender, então, que a escolarização ofertada pelo Estado tem uma estrutura classista, sendo parte do aparelho ideológico do Estado burguês e um fator contribuinte da hegemonia burguesa.

A despeito deste assunto encontramos em Poulantzas uma concepção de Estado que tem funções econômicas (produção) bem como funções ideológico-repressivas (reprodução). Para este autor a escola não é só um aparelho ideológico, mas também repressivo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de educação do Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia: escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

LACOSTE, Yves. **Geografia, Isto Serve, Antes de Mais Nada, Para Fazer a Guerra**. São Paulo: Editora Papirus, 1988.

MARIA, Fátima Santos Vieira. **A emancipação como constituinte, a educação popular como constituinte: rumo aos inéditos - viáveis na superação das situações limite** – (V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 de setembro de 2005).

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SOUZA, Ana Inês. **Relação entre educação popular e movimentos sociais na perspectiva de militantes-educadores de Curitiba: um balanço das décadas de 1980 a 199 e os desafios da realidade atual.** Dissertação de mestrado em educação e trabalho. Curitiba: UFPR, 2003

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social.** São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Roberta Maria Lobo da. **A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes.** Niterói, 2005. (Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense, 2005.)

ESTIMULANDO O ALUNO COMO UM TODO

Luciane Lima Sebastião

RESUMO

Os professores criam e utilizam materiais alternativos como estratégia para solucionar, mesmo que momentaneamente, o problema da escassez de recursos materiais. Os materiais alternativos apresentados surgiram de ideias próprias, em cursos, seminários e grupo de estudo sobre o assunto, programas de TV e da troca de experiências com outros professores. Os professores raramente envolvem os alunos na construção desse material.

Palavras-chave: esportes, educação, inclusão.

1. DESENVOLVIMENTO

A utilização de materiais alternativos foi justificada pela ausência, falta de diversidade e pouca quantidade de materiais para as aulas de educação física, colocando em evidência a preocupação dos professores em oportunizar aos alunos, uma aula na qual possam ter um número grande de estímulos variados, próprios para cada faixa-etária, contribuindo assim com o seu desenvolvimento, como afirmam um coletivo de autores abordados neste texto. Porém, os materiais que utilizarão no decorrer do ano, não aparecem no planejamento geral, que é feito em conjunto entre os professores e nem na elaboração individual das aulas, dando indícios de que esse planejamento seja feito de forma burocrática.

Essa estratégia de construção de material, se continuada por outros professores da área, só tem a contribuir com a mudança gradativa da visão que a Sociedade tem em relação as aulas de educação física como sendo “rola bola”, pois ao invés de se acomodarem com a desculpa de não ter materiais, esses professores utilizaram a criatividade para solucionar o problema, comprovando assim, que é possível trabalhar sem materiais oficiais. Porém sabem que essa prática não deve se prolongar por muito tempo,

Luciane Lima Sebastião



já que é responsabilidade do Estado o fornecimento de verba e da Direção escolar, junto com o Conselho, uma distribuição mais igualitária.

Como essa prática não é respaldada por um projeto coletivo e sim por iniciativas individuais, levanta-se a hipótese de que a construção de materiais seja uma tendência atual entre os professores. Outra hipótese levantada é que nas séries atendidas a maior necessidade de materiais variados estimula o professor a utilizar materiais alternativos. Assim, espera-se que outros estudos possam ser realizados para que essas hipóteses sejam comprovadas ou refutadas.

1.1 PROJETO DE FINALIDADE

Na Educação física, alguns autores têm discutido sobre os objetivos que se espera alcançar num determinado tempo, de modo a estimular o aluno como um todo (seja, motora, afetiva, cognitiva ou socialmente (KOCIAN & SANTOS, 2006). Assim, nos PCN's para o Ensino Fundamental se propõem que os alunos sejam capazes de participar de atividades corporais, conhecer e respeitar as características físicas e de desempenho próprios e dos outros, adotar atitudes de dignidade, respeito e solidariedade, relacionar hábitos de higiene, alimentação e atividades corporais com a própria saúde, reconhecer que as possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento corporal, dependem de sua perseverança e regularidade, devendo ocorrer de modo saudável e equilibrado, bem como reconhecer as situações que comprometam esse desenvolvimento, sabendo das diversidades dos padrões de saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia, sendo autônomo e reivindicando por locais adequados à prática de atividades físicas, reconhecendo como necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

Para Darido (2005), os objetivos da educação física também devem abordar questões como:

- Inclusão (permitir que todos participem igualmente da aula, tenham essa vivência): Se o ambiente escolar não possui meios (espaço físico, materiais, e até mesmo interesse dos alunos), o professor deve encontrar alternativas a não-exclusão, garantindo ao aluno o acesso às atividades propostas e a diversidade, propiciando ao aluno uma abrangência de vivências corporais;

- Autonomia: Desenvolver nos alunos a capacidade e a vontade de continuar a praticar regularmente atividades físicas após o término do período escolar, podendo distinguir a qualidade das aulas de academias, agindo de forma não agressiva em esportes e lutas, apreciar espetáculos de dança ou esporte, relacionar a atividade física com os aspectos nutricionais. O professor deve estimular essa característica em suas aulas (nas escolhas de times, arbitragem, definição de grupos, espaços, materiais, regras etc.).

- Saúde: Relacionar a saúde com condições alimentares, habitacionais, de meio ambiente, renda, emprego, transporte, lazer etc.

- Lazer: Proporcionar aos alunos, atividades lúdicas, prazerosas;

Depois de definidos os objetivos gerais, serão elaborados os objetivos específicos de cada conteúdo, deixando mais explícito os objetivos que se pretende atingir em cada etapa do trabalho, porém com estreita ligação com o Projeto Político Pedagógico Escolar. A partir daí, começa-se a analisar as formas de mediação.

1.2 FORMAS DE MEDIAÇÃO

O primeiro passo, é pensar na seleção dos conteúdos da disciplina. Os conteúdos são compostos pelos conhecimentos que se pretende ensinar aos alunos. Segundo os PCNs esses conteúdos aparecem nas Dimensões: Conceitual (conhecimento – O que o aluno deve saber), Procedimental (habilidades – O que o aluno deve fazer) e Atitudinal (Valores, Atitudes de Normas – Como o aluno deve ser).

Darido (2001) concorda com essa divisão e complementa dizendo que os conteúdos não se resumem ao fato do que os alunos devem aprender (informações conceituais), e sim em uma rigorosa seleção de saberes, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, valores, sentimentos, atitudes, crenças e tudo o mais que o professor pensa ser essencial para que o desenvolvimento do aluno e sua socialização. Conforme PCN (1997) de ensino fundamental, essa seleção ocorre de acordo com a relevância social, as características dos alunos e as características da própria área, entre outros critérios que se fizerem necessários.

Nesse documento se sugere também que esses conteúdos sejam separados em três Blocos: Conhecimentos sobre o corpo, Esportes, jogos, lutas e ginásticas e atividades rítmicas e expressivas.

Depois de se definir os conteúdos, passa-se para a metodologia, que são os meios, concepções ou caminhos utilizados pelo professor, e a criação de condições adequadas ao trabalho de ensino-aprendizagem, favorecendo a concretização dos objetivos pré-estabelecidos.

Discutindo as metodologias utilizadas pelos professores de Educação Física, Grespan (2002) salienta que hoje há uma série de tendências metodológicas que fazem oposição às vertentes higienista, militarista, tecnicista, esporticista e biologicista. Essas metodologias procuram criar estratégias nas quais, o enfoque seja a formação integral do aluno, tendo a “autonomia” como palavra-chave.

Ainda o mesmo autor, faz uma adaptação do quadro sintético apresentado por Darido (1998), apresentando as novas tendências metodológicas, das quais destacamos as seguintes:

- Desenvolvimentista, visa o movimento e habilidades motoras, usando como estratégia a equifinidade, variabilidade e solução de problemas;
- Construtivista, vai de encontro ao mecanicismo, trabalhando com situações de conflito cognitivo a partir do que o sujeito sabe e do que deve ser aprendido. Usa como metodologia, o conhecimento do próprio corpo e solução de problemas;
- Ensino aberto: Geração de temas e resolução de problemas com base na relação professor-aluno de uma maneira interacionista. Tem como metodologia, o desenvolvimento por meio de ações problematizadoras;
- Crítico-emancipadora, propõem aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos, utiliza como metodologia, estratégias didáticas com as categorias de ação: trabalho, interação e linguagem;

Talvez não seja adequado pensar que o professor possa aplicar apenas uma dessas (ou de outras) metodologias em suas aulas e sim que tenha a predominância de uma delas, já que estamos em constante transição. No entanto, seja qual for a(s) metodologia(s) utilizada(s), deve-se atentar também aos recursos materiais que serão utilizados nas aulas.

Vasconcellos (1995), enfatiza a importância de não desperdiçar a oportunidade do uso da maior variedade de recursos disponíveis nas aulas em geral, pois é através deles, que o professor faz com que o aluno construa seu conhecimento a partir da interação com a realidade, com o concreto.

Porém, nem sempre encontramos nas escolas, essa variedade de materiais para utilizarmos nas aulas, e esse não é um problema isolado da Educação Física, pois os recursos materiais também são importantes para o ensino-aprendizagem em outras disciplinas. Por exemplo, nas aulas de Arte, onde se utilizam tintas guache, papéis, lápis coloridos, cola, adesivo; em Matemática, que pode encontrar nos jogos de dominó aritmético, entre outros, uma facilidade para a aprendizagem do conteúdo. Geografia sem mapa ou Globo? É possível imaginar a dificuldade que o professor teria? Isso, sem falar nas aulas de Português, nas quais o professor pode utilizar revistas, recorte e colagem, aparelho de som para as histórias de interpretação de textos, gibis; em Ciência, entre outras, que além dos materiais específicos ainda utilizam o quadro negro, gizes, livros, etc. Por esse e outros motivos, os recursos materiais são indispensáveis para qualquer aula. Não que o desenvolvimento de uma aula não possa se dar sem eles, mas com o seu auxílio, pode ser bem mais fácil e levar a resultados mais rápidos.

1.3 RECURSOS MATERIAIS NAS AULAS

Nas aulas de Educação Física, os recursos materiais merecem uma atenção destacada. Ao se analisar os livros ou propostas pedagógicas existentes na área é possível perceber o destaque que esses recursos têm. Freire (2001), por exemplo, descreve atividades nas quais a utilização de bolas, arcos, bastões, cordas e até mesmo materiais feitos com garrafa e copos descartáveis, são indispensáveis para proporcionar ao aluno a troca com o meio e dar novos significados ao brinquedo. Além de resgatar um pouco da nossa cultura, como as brincadeiras com cordas, escravo de jó, perna de pau, tiro ao alvo, etc., também é importante que esses materiais tenham uma variedade no peso, tipo, cor e tamanho, acarretando ao aluno, constantes adaptações e ajustamentos dos conhecimentos já adquiridos com os novos, ao longo de inúmeras manipulações. Assim, os materiais também devem ser ofertados em quantidade suficiente para que os alunos possam ter essa ruptura do equilíbrio e estabelecimento do reequilíbrio num nível superior, sem se desmotivar pela inatividade enquanto um outro aluno utiliza o material.

Batista (2003), também exemplifica na descrição de algumas atividades, a utilização de diversos materiais para trabalhar equilíbrio, habilidades com a bola e atividades em grupos. Venâncio & Careiro (2005), descrevem, entre outras, atividades como ginástica olímpica e lutas, nas quais a utilização de materiais é indispensável. Com

isso, o grau de competência do professor para desenvolver uma aula satisfatória, será muito maior se na Escola na qual estiver atuando, a existência, o estado de conservação e a quantidade de instalações, locais e materiais desportivos, estiverem em condições desfavoráveis (BENTO, 1998).

Na realidade social brasileira há uma quantidade grande de escolas, principalmente públicas, que não apresentam espaço físico adequado ou quantidade suficiente de materiais. Soler (2003) afirma que, o espaço existente para as aulas de educação física, muitas vezes se resumem a pátios (tendo que ser dividido entre aula e recreio) e salas de aula (que podem desestimular a criança pela rotina e pode limitar o desenvolvimento das dimensões humanas). Aliado a isso, Batista (2003) acredita que essa má distribuição do espaço físico, acontece logo na construção de uma unidade escolar, quando não é priorizada a alocação de um espaço para as aulas de educação física. Explica também que há “espaços mortos”, inaproveitáveis, que poderiam ser mais bem distribuídos se na planta de construção da unidade escolar já estivesse planejado os espaços reservados para as aulas práticas. Poderiam ser criados locais para os jogos internos nos dias em que a temperatura não está favorável para a prática de atividades externas e para guardar os materiais. Jeber (2003) enfatiza ainda, que carecemos de espaços cobertos, integrado ao espaço físico da escola, bem como bebedouros adequados e vestiários, evidenciando a boa manutenção deles.

Essas observações podem ser comparadas com a pesquisa realizada em 1999, no Estado do Rio de Janeiro, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), na qual se comprova que das 183.448 escolas de ensino fundamental no Brasil (públicas e particulares), apenas 33.234 possuem quadra de esportes, evidenciando que apenas 18,1% das escolas possuem local adequado à prática esportiva de seus alunos. (Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Esporte Educacional, 2005 apud Matos, 2005 p. 15).

Alguns dos motivos por existir essa falta de espaço apropriado às aulas de Educação Física, além dos anteriormente apresentados por Batista (2003), é que muitas escolas particulares são instaladas em locais variados, como casas ou edifícios que quando foram construídos, não tinham o objetivo funcional e arquitetônico de se transformar em escola. Já nas instituições públicas, algumas delas não podem ser modificadas/reformadas por estarem tombadas pelo Patrimônio histórico, pois são antigos casarões comprados pelo Governo (MATOS, 2005).

Porém, a qualidade de ensino não depende apenas desses fatores, pois mesmo em condições relativamente simples, pode-se dar uma boa aula de educação física, desde que essa situação não seja mantida por muito tempo, como destaca Bento (1998). Apesar do autor não excluir o uso de recursos materiais, afirma que é possível dar uma aula de qualidade na ausência dos mesmos e que também não há a garantia de uma boa aula se eles estiverem presentes.

Já que não devemos diminuir a qualidade ou ausentar certos conteúdos por questões estruturais, o mesmo tratamento pedagógico deve ser dado a todos os alunos, aumentando a possibilidade de que eles tenham uma igualdade de oportunidade (MATOS, 2005). Porém, muitos profissionais ainda desempenham um trabalho sem consciência alegando que sem materiais não é possível desenvolver aulas com qualidade (SOLER, 2003), deixando até de executar determinadas atividades (FREIRE, 2001).

Como trabalhamos com o corpo humano, que já nos permite uma amplitude de possibilidades para o desenvolvimento, seja ele cognitivo, afetivo e/ou motor, o principal ingrediente para resolução desse problema, seria aliar a criatividade do professor (pois esta é ilimitada) à criação de mais e mais materiais a cada aula. E quanto mais variados forem o tamanho, peso e cor, mais atraída ficará a criança, proporcionando a ela uma maior motivação para a aula (já que muitas vezes é o material que “prende” a criança) e conseqüentemente, uma aprendizagem mais eficaz (SOLER, 2003).

Freire (2001) concorda com Soler (2003), quanto à importância de variação no uso dos materiais, dizendo que quanto mais variado, mais rico será o material pedagógico. O autor salienta que as crianças transformam em símbolos tudo àquilo que podem experimentar corporalmente, e para isso, utilizam todos os sentidos, como cheirar, visualizar, pegar, chutar etc. Sendo assim, quando maior for a disponibilidade e a variação dos materiais para aguçar esses sentidos, melhores oportunidades terão os alunos para se desenvolverem, transformando a aula, nesse sentido, de melhor qualidade.

Além disso, o material utilizado é um recurso que estimula a prática do jogo (podendo sugerir jogos em grupos e solitários) e pode ser construído com a utilização de sucatas e materiais baratos, constituindo um desafio aos profissionais de educação física em sua tarefa de contribuir para o desenvolvimento motor e cognitivo do aluno (SANTOS, 2004).

Esses brinquedos podem ser construídos a partir do uso de materiais descartáveis que não são caros, e por isso, todas as escolas podem tê-los. E apesar de não durarem

muito, podem ser renovados constantemente (FREIRE, 2001). Materiais que fazem parte do lixo (descartável pela sociedade), readquirem vida na mão das crianças, com a construção de novos brinquedos. É um reaproveitamento de material, estimulando inclusive a habilidade da criança em construí-lo.

Essa construção não serve apenas para substituímos materiais por falta de verba, mas sim proporcionar as crianças, a possibilidade de ter diferentes experiências, a conscientização da preservação do meio ambiente, e a reflexão sobre a falta de materiais e como cobrar das autoridades competentes a compra dos mesmos (VENÂNCIO & CARREIRO, 2005).

Além desses, ainda pode-se construir alguns brinquedos, utilizando materiais recicláveis e/ou sucata, construídos a partir das propostas de Freire (2001), Soler (2003) e Santos (2004), sendo incorporado quando necessário, experiências pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. O planejamento em Educação: Revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 10 set. 2006.

BATISTA, Luiz Carlos da Cruz. **Educação física no ensino fundamental**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

BENTO, José Olímpio. **Planejamento e avaliação em Educação Física**. 2 ed. Lisboa: Livros horizonte, 1998.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: Um estudo do tipo etnográfico em quadro escolas desta Rede de Ensino. Rio Grande do Sul, sem data. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/esef/f3p-efice/art.fabiano.htm>>. Acesso em 16 abr. 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARREIRO, Eduardo Augusto. Lutas. In: DARIDO, S. Cristina & RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física no Ensino Superior. **Educação Física na Escola**: Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CERVO, Amado L & BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRUZ, Anamaria da Costa. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: guia para alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie. 4 ed. São Paulo: Mackenzie, 2006.

DARIDO, S. Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. Cristina & RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física no Ensino Superior. **Educação Física na Escola**: Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

_____. Os conteúdos da Educação Física Escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista digital**: Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n.1 sup, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/gef/sumario2001-2.htm>>. Acesso em: 15 out. 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997. p. 54-76.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRESPLAN, Maria Regina. **Educação Física no Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo**. São Paulo: Papyrus, 2002.

JEBER, Leonardo José. Plano de ensino em educação física escolar: Um Projeto Político Pedagógico em ação. **Revista digital**: Educação Física/Esporte e Escola, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 98-142, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=655>>. Acesso em: 15 out. 2006.

RANGEL, Irene C. Andrade; VENÂNCIO, Luciana; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz; DARIDO, Suraya Cristina. Os objetivos da educação física na escola. In: DARIDO, S. Cristina & RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física no Ensino Superior. **Educação Física na Escola**: Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SANTOS, Cícero Rodrigues. **Brincando com sucatas**. Rio de Janeiro. Sprint: 2004.

SILVA, Ana Célia Bahia. **Projeto Pedagógico**: Instrumento de gestão de mudança. Belém: Unama, 2000. p. 23-78.

SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar**: a nova LDB (lei 9394/96). São Paulo: Pioneira, 1997.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional – indivíduo ou professor da categoria? **Revista digital**: Mackenzie de Educação física e esporte, São Paulo, ano 3, n. 3, p. 77-88, 2004. Disponível em: <http://www.mackenzie.edu.br/editoramackenzie/revistas/edfisica/edfis3n3/art6_edfis3n3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2006.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. Cap. IX.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENÂNCIO, Luciana; CARREIRO, Eduardo Augusto. Ginástica. In: DARIDO, S. Cristina & RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física no Ensino Superior. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

HISTÓRICO DO TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE

Margareth Pereira Da Silva Martins

Resumo

Em sua apresentação inicial, o TOD foi listado como predominantemente masculino, e, com um aspecto sutil para o Transtorno de Conduta – TC. Porém, algumas revisões foram realizadas até os anos 90 e o entendimento foi a separação das duas comorbidades. Acredita-se, que os traços do TOD se afloram de maneira menos severa que o TC.

É a partir de sua gênese como objeto de estudos que procuraremos buscar seu entendimento e as medidas através das quais promover a integração da pessoa que apresenta este quadro.

Palavras-chave: transtorno mental, educação, aprendizagem.

Histórico

Em 1980, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-III indicou pela primeira vez, o TOD, como um transtorno. Muitos questionamentos foram levantados, insinuando que poderia ser um novo rótulo para malcriação ou mau comportamento.

Esse comportamento geralmente é direcionado a colegas, pais, professores e outras figuras de autoridade. [3] Ao contrário do transtorno de conduta (DC), aqueles com TOD não apresentam padrões de agressão a pessoas ou animais, destruição de propriedade, roubo ou engano. (Oppositional, 2022)

Pesquisas recentes mostram que o TOD em algumas pessoas, pode desencadear para um possível TC. Apesar de uma denominação de condição de transtorno, alguns critérios como, sintomas, frequência e gravidade, têm influenciado em mudanças realizadas recentemente em sua descrição.

Margareth Pereira Da Silva Martins

Publicado em 2013, o novo DSM-5 contém várias atualizações sobre o diagnóstico de TOD. Primeiramente, os sintomas são agrupados em três categorias: vingativa, humor irritado/irritável e comportamento argumentativo/desafiador. Isso foi adicionado para abordar o fato de que essa reação é tanto comportamental como emocional. (Brites e Brites, 2019, p. 28).

O TOD é considerado um comportamento resultante de recorrentes episódios de desobediência, falta de controle emocional, problemas de adaptação social e no desenvolvimento dos processos cognitivos, irritabilidade, agressividade e dificuldade com autoridade.

O TOD atinge de 2% a 11% da população, entre eles, cerca de 6% são crianças e adolescentes, sendo a maioria do sexo masculino. Com isso, a imprecisão ou a falta de diagnóstico acarretam prejuízos imensuráveis ao indivíduo, inclusive, o risco de consequências para a delinquência, ansiedade, depressão e suicídio.

É importante destacar que não existem exames clínicos que confirmem tal condição, e, muitas vezes a desinformação sobre o diagnóstico e a falta técnicas adequadas tornam o processo mais angustiante, desde o momento da suspeita até uma confirmação, causando sofrimento e deixando a trajetória dolorosa e desgastante para todos.

1. Características do TOD

Durante muito tempo perpetuou-se a ideia de que atitudes opositoras desafiadoras estivessem ligadas a crianças e adolescentes mal-educados ou indisciplinados. Logo, o tempo mostrou que não era bem assim e o número crescente de famílias buscando ajuda em consultórios médicos e clínicas terapêuticas, além de um vasto crescimento das reclamações escolares, alertaram muitos pesquisadores e médicos a hipótese que há pessoas que apresentam comportamentos inadequados e destemperados desde a infância, não sabendo conviver com pequenas frustrações, tornando-se impulsivas e violentas.

Os sintomas desta condição são específicos, normalmente de cunho desafiador e desobediente e a depender do ambiente vivido, em alguns casos, a violência pode se chegar as vias de fato. De acordo com o DSM-5, as características do TOD e sua graduação são:

A característica essencial do transtorno de oposição desafiante é um padrão frequente e persistente de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou de índole vingativa (critério A). (American Psychiatric Association, 2014, p. 463)

Leve: os sintomas limitam-se a apenas um ambiente (p. ex., em casa, na escola, no trabalho ou com os colegas).

Moderada: alguns sintomas estão presentes em pelo menos dois ambientes.

Grave: alguns sintomas estão presentes em três ou mais ambientes. (American Psychiatric Association, 2014, p. 463)

Os indivíduos com personalidade que condizem ao TOD, apresentam características intolerantes, egocêntricas e impacientes. Frequentemente estes comportamentos iniciam-se no ambiente familiar, contudo, quando é disseminado para os demais ambientes, pode indicar a gravidade do transtorno, levando também em consideração a graduação correspondente ao indivíduo.

Outros aspectos relevantes, que devem ser levados em consideração é a idade e o sexo da criança. No sexo feminino, o TOD pode refletir uma conduta diferente das apresentadas no sexo masculino. Para as meninas a agressividade se mostra de uma maneira disfarçada, dificultando a observação do comportamento, tendendo a exclusão de seus pares, evitando o diálogo, criando situações maliciosas e manipuladoras em situações de favorecimento, submetendo os outros a constrangimentos.

De forma geral, indivíduos que apresentam este tipo de comportamento, impossibilitam que a família e pessoas de seu núcleo participem de encontros sociais, e os pais, como protetores, não querem sofrer julgamentos sobre a maneira de conduzir a educação e tampouco gostariam que seus filhos sentissem o preconceito por causa de seu comportamento conflitante.

Legislação

Em 2021, a Lei 14254 foi sancionada para assegurar o direito de crianças com dificuldades de aprendizagem, conforme: “Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.”

(Lei 14254, 2021). Como o TOD pode ter combinações de diagnósticos, por exemplo com o TDAH, aqui, ressaltamos sobre esta lei a característica do transtorno de aprendizagem porque é uma consequência apresentada como sintoma. Ainda que esta lei esteja direcionada, não podemos descartar que tudo aquilo que causa sofrimento a pessoa deve ser considerado como uma oportunidade de tratamento.

Considerações

A partir de um diagnóstico e tratamento assertivo, a família e a escola serão os condutores das ferramentas propostas para auxiliar este o paciente com TOD:

1. Os pais necessitarão organizar suas vidas para que consigam dar a esta criança/adolescente toda a segurança necessária. A consistência em transmitir valores, de proporcionar rotinas, melhorar a comunicação positiva e sempre, o afeto como principal combustível para as relações na família;
2. A escola, além de espaço de aprendizagem, torna-se lugar de socialização: encontros, amizades e novas formas de entendimento para a inclusão deste aluno no ambiente.

Assim, as relações sob todos os pontos de vista serão transformadas e com muita disposição e entendimentos, o sucesso no tratamento desta criança será alcançado.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico E Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5 (M. Im. Corria Nascimento, P. H. Machado, R. Machado garcez, R. Pizzato, & S. M. Mallmann da Rosa, Trans.; 5th ed.) [Review of Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Dsm-5]. Artmed. (Original work published 2013). Título em inglês: Statistical Manual of Mental Disorders.

Baumrind, Diana. "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior." *Child Development*, vol. 37, no. 4, 1966, pp. 887–907. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1126611>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Bordin, Isabel AS e Offord, David R Transtorno da conduta e comportamento anti-social. Brazilian Journal of Psychiatry [online]. 2000, v. 22, suppl 2 [Acessado 3 Novembro 2022], pp. 12-15. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600004>>. Epub 24 Jan 2001. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600004>.

Brites, Luciana; BRITES, Clay. Crianças Desafiadoras: Aprenda como identificar, tratar e contribuir de maneira positiva com crianças que têm Transtorno Opositivo-Desafiador. São Paulo: Editora Gente, 2019.

Constituição. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Estilo APA Regras gerais para citações, referências e formatação. (n.d.). Universidade de Brasília - Biblioteca Central. Retrieved November 14, 2022, from <https://bce.unb.br/wp-content/uploads/2021/10/Estilo-APA.pdf>

última atualização abril/21

Emenda Constitucional nº 65. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm

Grevet, Eugenio & Iglesias Salgado, Carlos & Zeni, Gregory & Belmonte-de-Abreu, Paulo. (2007). Transtorno de oposição e desafio e transtorno de conduta: os desfechos no TDAH em adultos. *Jornal Brasileiro De Psiquiatria*. 56. 10.1590/S0047-20852007000500008.

L8069. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

L13010. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm

L14254. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm

Moreira FA, Guimarães FS. Mecanismos de ação dos antipsicóticos: hipóteses dopaminérgicas. Medicina (Ribeirão Preto) 2007; 40 (1): 63-71.

Neurosaber. Como saber se a criança tem tod ou se é apenas imatura?. Instituto Neurosaber, 2018. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/como-saber-se-a-crianca-tem-tod-ou-se-e- apenas-imatura/>. Acesso em: 25 de out de 2022.

Olivares, J., José Olivares Rodríguez, Francisco Xavier Méndez, Xavier, F., & Diego Macià Antón. (1996). Tratamientos conductuales en la infancia y adolescência.

OPPOSITIONAL DEFIANT DISORDER. In: WIKIPÉDIA: The Free Encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2022. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Oppositional_defiant_disorder. Acesso em: 17 out. 2022.

POSITIONAL DEFIANT DISORDER. In: WIKIPÉDIA: The Free Encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2022. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Oppositional_defiant_disorder. Acesso em: 17 out. 2022.

Protocolo de Tratamento de Transtornos Desafiador Opositor e Transtorno de Conduta-Risperdona.(n.d.).

https://saude.riopreto.sp.gov.br/transparencia/arqu/arqufunc/2018/risperidona_tod.pdf

Salcides Petersen, C., & Wainer, R. (2011). Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte. Artmed.([S.d.]). Recuperado 14 de novembro de 2022, de <http://euofarma.com.br/produtos/bulas/patient/bula-cloridrato-de-metilfenidato.html>

Serra-Pinheiro, M. A., Schmitz, M., Mattos, P., & Souza, I. (2004). Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais,

comorbidades, tratamento e prognóstico. Revista Brasileira de Psiquiatria. <https://www.scielo.br/j/rbp/a/7S44bNFFLpKBzTzVzXkSJDG/?lang=pt&format=pdf>

Serviços de Saúde do município de São Paulo | Secretaria Municipal da Saúde | Prefeitura da Cidade de São Paulo. (n.d.). [Www.prefeitura.sp.gov.br](http://www.prefeitura.sp.gov.br). https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/estabelecimento_saude/index.php?p=311233

Souza, I. (n.d.). Guia para Pais: Transtorno Opositivo-Desafiador. Abenepi. <https://abenepi.org.br/>

Sousa, R. A. T. (2014). Fisiopatologia do Transtorno de Humor Bipolar e efeito do tratamento com lítio: enfoque em neuroproteção e função mitocondrial. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.5.2014.tde-05052014-142705. Recuperado em 2022-11-06, de www.teses.usp.br

Teixeira, A. M. S. Ensino individualizado: Educação efetiva para todos. In: HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M (Org.). Análise do comportamento para a Educação. Contribuições recentes. ESETec: Santo André, p. 65 – 101, 2004.

A PRESENÇA DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Patrícia Borges Barros Branchini

RESUMO

Muitas crianças vítimas de bullying desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam retornar à escola, quando elas sentem que nada pode ser feito em sua defesa. A fobia escolar geralmente tem como causa algum tipo de violência psicológica. Segundo Aramis L. Neto, coordenador do programa de bullying da ABRAPIA, a maioria dos casos ocorre no interior das salas de aula, sem o conhecimento do professor.

Além de conviver em um estado constante de pavor, as vítimas de bullying talvez sejam as que mais sofrem com a rejeição, isolamento, humilhação, a tal ponto de se verem impedidas de se relacionarem com quem desejam isso, porque os mais fortes e intolerantes lhe impõem tal sofrimento.

Palavras-chave: violência, bullying, educação.

FALANDO SOBRE BULLYNG

De acordo com a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), o termo Bullying compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotada por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder.

Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima. Esses comportamentos visam ferir ou controlar outra pessoa. Algumas vezes, Bullying quer dizer colocar apelidos, dizer palavrões, fazer ameaças, difamar alguém ou falar mal pelas costas, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar,

Patrícia Borges Barros Branchini

perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tiranizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences, sacudir ou fazer com que alguém faça algo que ele não quer. De acordo com FANTE (2005, p. 26)

“O bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias, dentre elas, talvez a mais grave, seja a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas e envolvidos”.

1 – PERSONAGENS DO BULLYING

apresentaremos quais são os personagens no contexto do bullying, como se apresentam e uma breve análise sobre o perfil de cada um.

1.1 – A Vítima

Existem alguns sinais que se estivermos atentos nos ajuda a identificar e combater essa violência. Geralmente percebe-se a criança fora do ambiente escolar interagindo e com bastante interesse pelo aprendizado e na hora de ir à escola ha uma recusa a ir alegando sintomas como dor de barriga ou apresenta irritação, nervosismo ou tristeza.

Outra parte dessa violência é impor à vítima o silêncio, impedindo-a de denunciar à direção da escola nem aos pais, sob pena de piorar sua condição de discriminação ou mesmo intimidando com ameaças de violência. Pais e professores só ficam sabendo do problema através dos efeitos e danos causados, como a resistência em voltar à escola, queda de rendimento escolar, e outros distúrbios que alteram completamente o comportamento da vítima.

FANTE (2005) esclarece que geralmente são alunos que possuem alguma característica diferente em relação ao grupo agressor, sejam elas físicas (obesidade, deficiência, etnia, déficit na aprendizagem, etc.) ou socioculturais (religião, status social,

opção sexual, etc.). O comportamento, os hábitos ou características físicas fora do padrão de beleza tornam-se motivo para a escolha de uma vítima.

Em geral, os alvos são alunos inseguros e sensíveis emocionalmente, e não dispõem de estrutura para reagir ao bullying, eles são passivos e devido à baixa autoestima, às vezes provocada pelo excesso de crítica dos adultos sobre suas vidas ou comportamentos, acreditam serem merecedores das agressões, o que os tornam ainda mais vulneráveis a esse tipo de ação.

De acordo com CHALITA (2008) os danos internos começam lentamente a se manifestar com o surgimento das consequências externas, que vão se tornando visíveis a pais e educadores. O aluno alvo do bullying, geralmente apresenta mudanças de comportamento como: desculpas frequentes para faltar às aulas, irritação excessiva, tristeza, pedem para trocar de classe sem motivos convincentes, apresentam queda no rendimento escolar, apresentam manifestações de baixa estima e, ainda, podem apresentar sintomas físicos como diarreia, vômitos, cefaleia, depressão, perda de memória, pânico, e atos deliberados de autoagressão.

MARCHESI (2006, p.90) comenta que *“os maus tratos entre iguais são uma das condutas violentas que mais danos causam a determinados alunos, principalmente aqueles que são maltratados”*. Porém o pesquisador BALLONE GJ, em seu artigo – Maldade da Infância e Adolescência: Bullying – in. Psiqweb, Internet, disponível em WWW.psiqweb.med.br, acessado em 18/10/2011 às 9h20, explica que os alvos do bullying, tendem a crescer com sentimentos negativos e com baixa autoestima, apresentando graves problemas de relacionamento no futuro. Poderão também assumir um comportamento agressivo, vindo a praticar o bullying no ambiente sócio-ocupacional adulto e em casos extremos, poderão tentar ou cometer suicídio.

Outro tipo de vítima bastante comum é o professor que também não está livre de sofrer essa violência. Como se não bastasse sofrer tamanho desrespeito em alguns casos é obrigado a suportar discriminação, humilhação e ameaças veladas de colegas insensíveis, invejosos e vingativos.

Adultos e idosos também podem ser vítimas frequentes de bullying e neste caso o assédio ocorre entre vizinhos e normalmente toma a forma de intimidação por

comportamento inconveniente, tais como barulho excessivo em horários que perturbam o sono e os padrões de vida normais ou ainda fazer queixa às autoridades (tais como a polícia) por incidentes menores ou forjados com o propósito de fazer com que a vítima fique tão desconfortável que acabe por se mudar da propriedade.

Simultaneamente vítima e agressor ocupam a mesma posição, ou seja, em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de assédio escolar pela turma ou pela própria família em alguns casos mais graves os próprios pais.

Vendo tudo isso percebe-se que ao sofrer a violência do tipo bullying, tanto crianças como os adultos, sozinhos, não têm como se defender. Os espectadores, embora digam repudiar esse tipo de violência e sentirem pena, declaram que nada podem fazer para defendê-la, com medo de ser a próxima vítima.

Nas universidades não são raros os casos de mestrandos e doutorandos, no decorrer de sua pesquisa, serem vítimas de várias formas de pressão psicológica, normais, como os prazos de entrega dos trabalhos, falta de dinheiro para continuar a pesquisa, falta de apoio do orientador, familiares, colegas e amigos. E, anormais, como o assédio moral que pode levar o pesquisador ao travamento de sua produção intelectual, além de causar danos à sua existência cotidiana.

Existem casos de suicídio de pessoas que não suportaram tamanha pressão psicológica. O pior efeito da pressão sofrida nos casos de bullying é a vítima se sentir condenada à 'inexistência', ou à 'invisibilidade', geralmente levado a cabo por grupo que combina entre si ignorar um colega, fazer de conta que ele não existe, desqualificá-lo na sua competência intelectual, ou rejeitar um pedido seu. Há casos em que esse tipo de vítima passa a sofrer tão baixa auto-estima que nem sequer tem forças para desabafar com alguém. No Rio de Janeiro a Abrapia, realizou uma pesquisa com alunos de escolas de Ensino Fundamental e apresenta dados assustadores, 40,5% dos 5.870 alunos entrevistados estão diretamente envolvidos nesse tipo de violência, o Bullying como autores ou vítimas dele.

Em São Paulo, cerca de 70% das crianças e adolescentes envolvidos com bullying sofrem algum tipo de castigo corporal em casa. É o que mostra pesquisa feita com

239 alunos de ensino fundamental em São Carlos pela pesquisadora Lúcia Cavalcanti Williams, da Universidade Federal de São Carlos.

O mais assustador não são os números que as pesquisas revelam, mas sabermos que há anos esse tipo de violência até então não conhecida como bullying veem crescendo a números assustadores e chegar ao ponto que está.

1.2 – O AGRESSOR

Parafraseando Ballone GJ, em seu artigo – Maldade da Infância e Adolescência: Bullying- in. Psiqweb, disponível em WWW.psiqweb.med.br, acessado em 18/10/2011 às 9h20, algumas pesquisas apontam que os autores de bullying vêm de famílias pouco estruturadas, com pobre relacionamento afetivo entre seus membros, são pouco supervisionados pelos seus pais e vivem em ambientes onde o modo de resolver problemas é baseado no uso de comportamento.

“As primeiras manifestações do ser humano dão se na família, depois da surpresa da vinda, o acolhimento ocorre na mãe, que amamenta, alimenta; no pai que é participe: Crianças criadas por pessoas que não sejam pais também têm habilidade de desenvolver habilidades e competências.” BALLONE (2005) – www.psiqweb.med.br.

Porém este não é um diagnostico definitivo e conclusivo, e não podemos atribuir somente à família ou a escola deturpadora de valores toda a culpabilidade do bullying. CHALITA (2008) entende que, os atos de agressão são frutos de uma somatória de causas externas somadas aos elementos internos, que desencadeiam essas ações.

“Uma Sociedade em que mendigos, travestis e prostitutas ‘merecem’ ser espancados e mortos, pode ser reflexo de uma sociedade que permite que jovens e crianças qualificados como esquisitos, tímidos, feios, diferentes do padrão estabelecido pelo grupo, que sejam escarnecidos humilhados, excluídos, atormentados, ameaçados, ridicularizados”. CHALITA (2008,p 48).

Já FANTE acredita que ocorre pela falta da presença da família no dia a dia da criança e até mesmo pela ausência de limites, dessa forma, destaca:

“É oportuno que os pais façam uma reflexão profunda sobre as suas próprias condutas em relação aos filhos e sobre o modelo de educação familiar, predominante em casa, que vem sendo aplicado. Nem sempre os pais se dão conta de que certos comportamentos que o filho manifesta são aprendidos em casa, como resultado do tipo de interação entre os familiares que é percebida por ele; muito menos procuram checar e refletir se o que o filho está realmente aprendendo tem relação com aquilo que “eles pensam” que está sendo ensinado” FANTE(2005,p 76).

O agressor pode manter um pequeno grupo em torno de si, no qual atuam como auxiliares em suas agressões. Os alunos identificados como seguidores raramente tomam as iniciativas das agressões. Fazem isto pelo mero prazer de pertencer ao grupo dominante.

De acordo com NETO (2011), em sua obra Bullying- saber identificar e como prevenir, páginas 47 à 51, o praticante de bullying possui características que possibilitam o seu reconhecimento, sendo tipicamente popular, utilizando-se de comportamentos antissociais, sendo agressivo com adultos, auto confiantes, impulsivos, sentem satisfação na dominação e insatisfeitos com a escola e a família.

Outras características que o autor identificou em sua obra, são a tendência a comportamentos de risco como o uso de tabaco, álcool ou drogas, além do porte de armas.

Nesse sentido podemos perceber que os agressores são extremamente centrados em si próprios, dotados de uma auto estima extrema.

De acordo com OLIVEIRA (2010) publicado em <http://educando-para-paz.blogspot.com>, acessado em 23/11/2011 às 13h, é também característica do agressor:

“o poder relativo sobre o outro e status perante o seu grupo. Sentem-se poderosos com a possibilidade de intimidar o outro. Em geral são crianças que não conhecem os limites do respeito, educados com permissividade excessiva, ou, vítimas de maus tratos físicos ou emocionais, por parte dos pais”.

Dessa forma podemos notar que o agressor não está habituado a perceber e respeitar o limite alheio e parece-nos que esse comportamento advém de uma educação familiar desregrada do respeito mútuo.

NETO (2011, p.49) explica que “O fato de um aluno ser identificado como alvo do bullying, não se descarta a possibilidade de o mesmo ser também autor de agressões”.

Assim, pareceu-nos plausível acreditar que existe uma linha tênue entre ser agressor e ser agredido, pois esse alvo, em determinado momento passa a ser reprodutor de um comportamento do qual foi submetido.

Nesse sentido, parafraseando Neto (2011, p.50) “Diferenciam-se dos agressores comuns por serem figuras impopulares, e constantemente rejeitadas pela turma. Os alvos-autores têm como razões prováveis causas psicológicas, e podem apresentar distúrbios psiquiátricos”.

Percebe-se que o maior engano de nossa sociedade está em acreditar que basta ser criança para ser uma pessoa boazinha, segundo a legislação brasileira considera como criança a pessoa com idade entre zero e doze anos, e passível apenas da aplicação de medidas protetoras quando cometem infração (delinquência) ou se encontram em situação de risco, de acordo com o art. 101 da Lei n. 8069/90, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A criança, autora do bullying, tem dificuldades em solucionar problemas de relacionamentos e podemos perceber que têm dificuldades relacionadas à socialização. Nesse caso não se importam com o sentimento alheio. Buscam agredir sobre qualquer assunto, como por exemplo, o caso do vídeo postado no site youtube onde um dos irmãos pisa nas formigas para deixar seu irmão angustiado. Esse vídeo foi postado no site há cerca de sete meses e pode ser visitado através do endereço <http://www.youtube.com/watch> , último acesso em 23/11/2011 às 13h20.

Com relação à autoria do bullying, em pesquisa realizada pela ABRAPIA, foram identificados que os autores podem se subdividir em grupos de “Autores passivos ou seguidores” e “Autores/alvos”.

No primeiro caso percebe-se que os autores passivos ou seguidores estão diretamente relacionados à violências, no entanto eles a estimulam e participam das intimidações, mas normalmente não tomam a iniciativa. De acordo com NETO(2011,p.48):

“Os autores passivos ou seguidores são induzidos pelos autores típicos a buscarem um alvo para si; submetem-se ao domínio dos autores típicos para preservar a sua segurança e participam de forma estratégica para isentarem-se de responsabilidades”

Nesse contexto, pode-se averiguar que esses autores passivos permanecem escondidos atrás de outros que desenvolvem a agressão.

Com relação aos autores/alvos, de acordo com NETO (2011) esses ora sofrem o bullying ora praticam a agressão. Representam 20% dos autores de bullying. Nesse caso, o agressor reproduz uma violência que já foi aplicada a si como forma de superação.

De acordo com NETO (2011) a diferença estabelecida entre o autor típico, o autor passivo e o autor alvo, está contida na personalidade de cada um, ou seja, o autor típico é uma figura popular e importante, o autor passivo ou seguidor deseja ser essa figura popular e o autor alvo usa a agressão como forma de vingança.

A pesquisa realizada pela ABRAPIA mostra que 29% dos autores cometem as agressões por brincadeira sem se darem conta dos danos emocionais que causam nas vítimas. As brincadeiras na infância são comuns e devem fazer parte das nossas vidas, mas o limite entre essas brincadeiras e o bullying é tênue. Muitas das vezes o costume da chacota se torna um hábito desastroso. Não se trata de pequenas brincadeiras próprias da infância, mas de casos de violência, em muitos casos de forma violenta contra as vítimas.

1.3- Testemunhas e observadores

As testemunhas e observadores do bullying representam o grupo maior desse contexto. Embora não produzam a agressão estão sempre presentes quando elas acontecem desempenhando papéis de defensores, seguidores ou passivos. De alguma forma, garantem que o espetáculo aconteça, pois é o público da dramatização.

“Quando o bullying ocorre na escola, admite-se que em 85% dos casos os adultos não estejam presentes. Isso significa que quem assiste a esses atos de violência são os próprios estudantes. Decorre disso uma gama de reações individuais e coletivas que, em parte, contribui de forma significativa para a contaminação social e aumenta a capacidade de disseminação do bullying.” NETO (2011,p.55).

Pode-se perceber que embora seja parte do problema, também podem ser enxergados como parte da solução uma vez que a vítima do bullying raramente leva o seu problema para casa ou para o professor, e acaba por dividir suas angústias com os amigos mais próximos. De acordo com NETO (2011), raramente um observador apoia o agressor e possivelmente são figuras de suma importância no combate ao bullying desde que recebam a orientação adequada.

2- Família.

Nota-se que está contido no conhecimento popular e comum que a escola seja a única responsável pela prática do bullying, como se o problema estivesse exclusivamente ligado a ela. Porém, enquanto instituição social, ela é um reflexo da sociedade e, consecutivamente da família que pertence a esta sociedade. Dessa forma entende-se que a escola e a família juntas, e conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases são responsáveis pela formação integral da criança.

Perceber na família atual os seus desajustes não pode servir como desculpa para a falta de cuidados com a atenção a ser dispensada à criança ou ao adolescente em fase escolar. Nesse contexto GOMES (2001), em seu artigo “A parceria família-escola em prol das ações contra o bullying”, divulgado no site www.webartigos.com/articies/60920 em 25/10/2011 às 15h:

“Compreender que a família passa por uma série de reestruturações é fundamental na problemática sobre o bullying. Este fenômeno apesar de acontecer em diferentes espaços onde há relacionamentos sociais, se fez sentir prioritariamente nas escolas. A importância delegada à família se fez sentir prioritariamente nas escolas pelo esgotamento de argumentos, combinados e não cumpridos pelos educandos, haja vista as constantes recaídas das crianças às velhas práticas de agressões e enfrentamentos na escola.” GOMES(2011).

Entende-se que a presença da família é importante para o desenvolvimento da criança e para sua participação na socialização, sendo a primeira instância nesse processo uma vez que é em seu seio que se a criança encontra o apoio necessário para a sobrevivência. Na sua ausência faltam valores morais e éticos.

Conforme GOMES (2011) aponta em seu artigo acima já citado que

“ ainda que se defenda um único padrão de organização familiar, não se pode deixar de reconhecer que a ausência de referencial dilui valores, ora repressivos, ora moralizantes apresentando um excesso de permissividade e individualismo[...]”

Ao estudar a história do desenvolvimento da família MOURA (2004) APUD GOMES (2011), verificou que as questões preestabelecidas por ela, como o casamento, o trabalho, a sexualidade e o amor, transformaram-se em projetos individuais, não havendo mais a preocupação com o todo, mas sim com o fator único do indivíduo.

Nessa ideologia, percebe-se que são detectadas algumas falhas nessa educação advinda de berço, pois cabe a família a inserção de alguns valores necessários para a convivência no meio social.

Parafraseando GOMES (2011) em seu artigo “A parceria família-escola em prol das ações contra o bullying”, a escola sozinha não dá conta de resolver questões do âmbito familiar fazendo-se necessário o resgate da função socializadora da família.

Nesse sentido, podemos entender que cabe a ela a responsabilidade do ensinamento da solidariedade, da ética e do altruísmo que devem iniciar desde o nascimento da criança e se estender para o círculo social e escolar.

Para GOMES (2011) o bullying não tem uma evidência maior nas camadas sociais de menor poder aquisitivo, mas aparece em todos os lugares, independente da classe, o que reafirma uma consequência de valores sociais. Percebe-se nessa afirmação que, independentemente do nível social que o indivíduo se encontre, a falha da família está em não formar um cidadão equilibrado e crítico.

NETO (2011) defende que a família tem um papel fundamental para combater e prevenir essa violência. Num trecho de seu livro, ele exemplifica o diálogo entre pai e filho, onde o pai estimula que o filho revide as agressões recebidas pelo filho.

“Diz o filho: _ Pai, o garoto da minha sala me bate todos os dias. Aconselha o pai: _E você deixa? Bate nele também! Evidente que o filho não seguiu as orientações, pois não queria brigar, o agressor era mais forte e nenhum colega tentou ajudá-lo. No dia seguinte: _Pai, o garoto me bateu de novo. Falando alto e demonstrando irritação, o pai responde: _Porra! Se você me disser de novo que continua apanhando na escola, quem vai te encher de porrada sou eu. Filho meu tem que ser macho! NETO (2011,p. 87).

Percebe-se, nessa fala, que o filho busca de seu pai uma solução para resolver o seu problema. Demonstra a confiança que ele põe nos braços de seu pai, que por tentar ensinar uma valentia excessiva não percebe o quanto o filho está temeroso e sem condições de adotar uma posição de defesa, principalmente de forma agressiva.

Nota-se a importância da família em estar ciente de que seus filhos hesitam em envolvê-los por causa do medo e da vergonha que sentem, e um comentário crítico pode empurrá-los ainda mais para dentro desse sofrimento.

NETO (2011, p.88) apresenta, em poucas palavras, alguns itens que podem ajudar um pai a perceber se seu filho é vítima de bullying:

“O mais importante é manter uma relação aberta e franca. Demonstrar interesse pela escola, ouvindo histórias ou comentários e sondando sobre as relações de amizade de seus filhos, pode ajudar a identificar situações que envolvam o bullying. É essencial estabelecer sempre um relacionamento muito próximo e um bom canal de comunicação. Saber ouvir e não interromper enquanto falam, faz com que os filhos se sintam a vontade para expor situações de risco. Ficar atento para o surgimento de possíveis sinais de que o filho possa ser alvo de bullying é um dos primeiros passos para detectar qualquer problema.” NETO (2011, p.88)

Se por um lado a família é o alicerce mais importante para o estudante, do outro se entende que ela também deva ser a que indicará o caminho correto para trilhar a construção de uma sociedade justa e harmoniosa. No entanto, percebe-se que a violência está diretamente ligada as características de tratamento de cada família, ou seja, se um pai ensina a valentia extrema ao seu filho, ele assim tentará fazer. Nesse exemplo que se segue, pode-se perceber essa afirmação. Trata-se de outro texto retirado da obra de NETO (2011) sendo um depoimento recebido pelo autor sobre um acontecimento real:

“Em uma reunião com pais de uma escola, discutia-se a agressividade de um menino com alguns de seus colegas de turma e as possíveis soluções que poderiam ser adotadas para impedir que novas agressões ocorressem. De repente, levanta-se no fundo da sala um senhor identificando-se como pai do estudante em questão e, com a voz imponente e corpo rígido, afirma em alto e bom som: _ O meu filho é um líder nato, enquanto os de vocês não passam de um bando de babacas; portanto, não é ele que deve mudar de comportamento.” NETO (2011,p.91)

Cabe lembrar que muitas vezes o autor da violência já foi vítima dela e por isso, simplesmente a provoca como parte de uma reafirmação pessoal.

Dados os exemplos acima, nota-se que é de suma importância que a família busque o esforço para evitar superproteger, supervalorizar ou negligenciar seus filhos uma vez que cabe a família capacitar seus filhos para viverem em sociedade.

É importante encontrar um tempo para a convivência saudável, especialmente com os filhos, mantendo um diálogo constante. Procurar conhecer o mundo deles e deixá-los que conheçam o seu. É essencial que os filhos encontrem em casa um ambiente de amor e aceitação, favorável a que se expressem, tanto sobre seus triunfos e suas conquistas como sobre seus fracassos e suas dificuldades, nos relacionamentos, nos estudos ou em relação a si mesmo.

No ambiente familiar sólido a criança deve criar relacionamentos significativos e duradouros sendo capaz de desenvolver atitudes e valores humanos, sabendo respeitar e aceitar as diferenças de cada indivíduo, assim a criança aprenderá a lidar com seus próprios sentimentos e emoções, suprimindo suas necessidades de amor e valorização, valores que ajudarão no desenvolvimento de habilidades de autodefesa e autoafirmação e combatendo diretamente o Bullying.

“Quando a família abre mão desse aprendizado abre também espaço para a violência, para as atitudes que enfraquecem e isolam atrás de grades, muralhas e guaritas. A violência que invade ou nasce no espaço familiar se expande para todos os outros seguimentos da sociedade como uma teia de relações destrutivas que se reproduz e contamina os ambientes e as pessoas.” (CHALITA 2008 p.168)

Diante dessa pesquisa, até o presente momento não encontramos uma cartilha de educação ou há receita eficaz de como educar filhos, pois cada família é um mundo particular com características peculiares. Mas, apesar dessa constatação, não se pode cruzar os braços e deixar que as coisas aconteçam, sem que os educadores, primeiros responsáveis pela educação e orientação dos filhos e alunos façam algo a respeito.

De acordo com CHALITA (2008, 163):

“a educação pela e para a afetividade já é um bom começo [...] O exercício do afeto entre os membros de uma família é prática primeira de toda educação estruturada, que tem no diálogo a base da relação interpessoal[...]a verdade e a confiança são indispensáveis nessa relação entre pais e filhos[...]os pais precisam evitar atitudes de autoproteção ou de descaso referente aos filhos. A atenção em dose certa é imprescindível para a formação do ser humano, os valores são um dos traços mais importantes do aprendizado familiar”

3 - Escola.

Embora o bullying aconteça em diversas esferas sociais e em muitos lugares diferentes (exemplo disso é o cyberbullying), a escola é o principal palco dessa violência, haja vista a faixa etária das pessoas que por ali passam no período do ensino fundamental, período esse de maior incidência da agressão.

“Infelizmente estamos vivendo uma época em que a violência se torna cada vez mais presente em todas as instituições escolares. A violência escolar nas últimas décadas adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades, o que a torna questão preocupante devido à grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade”. (FANTE, 2005 p.20)

Estudos realizados pela ABRAPIA demonstram que o comportamento agressivo entre estudantes é um problema universal, tradicionalmente admitido como natural e frequentemente ignorado ou não valorizado pelos adultos, porém, o bullying entre estudantes, é definido como um ato agressivo intencional e repetido, provocado por um ou mais estudantes contra outro, causando dor e angústia, executado dentro de uma relação desigual de poder, seja por idade, desenvolvimento físico ou relações com o grupo. Nesse mesmo estudo o lugar com maior ocorrência da agressão é a sala de aula, ou seja, dentro das dependências da escola.

Importante nesse ponto se faz a descrição das ocorrências motivadas pelo bullying registradas em escolas, sendo elas:

1977 – West Paducah, Kentucky, USA – 3 mortos e 5 feridos – autor 14 anos.

1998 – Jonesboro, Arkansas, USA – 5 mortos – autores 11 e 13 anos.

1998 – Springfield, Oregon, USA – 2 mortos – autor 17 anos.

1999 – Escola Columbine, Littleton, Colorado, USA – 13 mortos e dezenas de feridos - autores de 17 e 18 anos. Os mesmos suicidaram-se em seguida.

1999 – Taber, Canadá – 1 morto – autor 14 anos.

2003 – Taiuva, São Paulo – Brasil – 8 feridos – autor 18 anos. Suicidou-se.

2004 – Remanso, Bahia, Brasil – 2 mortos e 3 feridos – autor 17 anos. Tentativa de suicídio.

2004 – Carmen de Patagones, Argentina – 4 mortos e 5 feridos – autor 15 anos.

2007 – Universidade Virgínia Tech, Virgínia, USA. 32 mortos – autor 19 anos. Suicidou-se em seguida.

2011 – Realengo, Rio de Janeiro, Brasil – 13 mortos - autor de 23 anos suicidou-se em seguida.

Os dados acima foram retirados de noticiários e jornais de grande circulação, a cerca de violências ocorridas no período entre 1970 e 2011, conforme Neto (2011,p.20) período em que o bullying, ou a violência nas escolas, tem ganhado espaço em sociedades do mundo inteiro.

Os dados emitidos pelo Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o bullying escolar – CEMEOBES – que acompanha o fenômeno em 8 cidades brasileiras, estima que a violência é sofrida por aproximadamente 45% das crianças entrevistadas e estudantes do ensino fundamental. Esses dados foram retirados da pesquisa ao site www.bullying.pro.br visitado em 23/10/2011 às 9h20.

Outra pesquisa realizada por Cleo Fante, nos anos de 2002 e 2003, desenvolvida em oito escolas das redes públicas e privadas de São José do Rio Preto, aponta que 49% dos estudantes pesquisados possuem relação com o bullying, estando divididos em 22% de vítimas, 15% de agressores e 12% vítimas/agressores, ou seja, aqueles que são vítimas em uma situação e reproduzem a agressão com outros alunos. O resultado dessa pesquisa aparece em sua obra Fenômeno Bullying – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.

A partir dessas pesquisas, percebe-se que o bullying é um problema presente tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, sem grandes diferenças quanto à frequência.

A diferença entre o estabelecimento (privado ou público) é bem definida por Neto (2011) que percebe que na escola pública há a discriminação dos uniformes mais

velhos, tênis furados, mochilas rasgadas, atos de discriminação de raça e críticas atribuídas ao tipo físico (cabelo mal cortado, espinhas na face). Com relação a escola privada os motivos advêm de as peças de vestuário serem de grifes famosas, a qualidade e marca do material escolar, modelo e ano do veículo dos pais, locais de moradia. Conforme depoimento de uma adolescente citado por Neto (2011):

“Estou cursando o ensino médio no período da manhã, em uma escola da zona norte. Hoje meu pai foi me buscar com o carro dele, um Gurgel. Assim que fui em direção ao carro e abri a porta, vi e ouvi olhares de desprezo, risos e gritos escandalosos vindo de pessoas que nem me conheciam, que foram dirigidos a mim. Me senti muito ofendida e magoada pelo comportamento de meus colegas” NETO (2011, p. 81)

A violência no âmbito escolar vai além do que professores e diretores possam intervir. Percebe-se que em geral as notícias sobre o fato são de caráter físico, porém o bullying também tem relação com o caráter emocional e se torna pouco acessível para a família e o corpo docente. Trata-se de uma agressão passiva e muitas vezes insignificante para quem as percebe.

“o entendimento do corpo docente sobre a efetividade das medidas por ele tomadas não corresponde, necessariamente, as expectativas do alvo e das testemunhas quanto à resolução do problema e muito menos à percepção dos autores de que tenham sido advertidos pela inadequação de seus atos” NETO (2011,p.83)

Nota-se que o bullying exerce um impacto sobre a experiência escolar do aluno no nível de adaptação e vínculo, prejudicando o interesse pela aprendizagem, comprometendo a socialização, e gerando (ou aumentando) o sentimento de ansiedade e medo.

O despreparo dos professores ocorre porque, tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada e necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos. (FANTE 2005 p.68).

As práticas de violência, discriminação e preconceito, vivenciadas pelos alunos no cotidiano escolar, têm se apresentado como um grande desafio para os professores, equipe gestora e toda comunidade escolar. Essas práticas, muitas vezes, podem causar dificuldades na aprendizagem e causar traumas ao longo da vida, a prevenção começa pelo conhecimento.

Nota-se a importância que as escolas reconheçam a existência do bullying e, sobretudo, estejam conscientes de seus prejuízos para a personalidade e o desenvolvimento social, educacional e cognitivo de seus alunos.

Observa-se que há muitos profissionais da educação que não sabe distinguir entre condutas de bullying ou outros tipos de violência, por não terem um preparo para identificar e desenvolver estratégias pedagógicas para enfrentar os problemas no ambiente escolar.

No relatório da UNESCO disponível em site oficial WWW.uhbrz@unesco.org.br em 23/11/11 às 23h30, do exercício de 2002, organizado por Miriam Abromovay e intitulado “*Escola e Violência*”, esta autora entende que a violência no cotidiano das escolas:

“se reflete nas representações que os alunos fazem sobre a escola. Muitas vezes eles apresentam significados contraditórios e distintos sobre seu papel. Por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação (física, moral e simbólica). Apesar disso, grande parte dos jovens apresenta uma visão positiva sobre a escola, o estudo e o ensino.”

Apresentar uma visão positiva sobre a escola indica que o aluno percebe que ali é um bom espaço para seu desenvolvimento. Nesse sentido nota-se que se trata de um local onde o aluno se reconhece como participante do contexto social.

Conforme cita NETO (2011), um dos criadores da Abrapia, no ambiente escolar convivem pessoas que naturalmente interagem gerando conflitos que podem e devem, ali mesmo, ser sanados, percebemos que as situações resolvidas no momento da ocorrência, geram menos angústias.

Para FANTE (2005), a conscientização e a aceitação de que o bullying ocorre com maior ou menor incidência, em todas as escolas do mundo, independente características “culturais, econômicas e sociais dos alunos”, são fatores decisivos para iniciativas no combate à violência no contexto escolar. Para desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao bullying em uma escola, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do mesmo, sobretudo, das consequências relacionadas aos envolvidos, a esse tipo de comportamento.

Desta forma, percebe-se que é primordial sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar na luta pela redução do comportamento bullying.

FINALIZANDO

É importante citar que os problemas iniciados na escola podem prosseguir em universidade, uma vez que o agressor, se não for dominado e ensinado em fase apropriada, tende a levar consigo esse comportamento à maturidade.

Exemplos clássicos disso são os trotes aplicados nas faculdades e nos campos militares, onde os mais velhos na instituição se sobrepõem aos que acabam de chegar.

Essa relação desigual de poder acontece também dentro de casa, entre membros da mesma família, podendo ser entre irmãos, crianças e enteados, pais e filhos, cuidadores e crianças ou idosos.

Esses fatos são rotineiramente anunciados em programas de TV de jornalismo sensacionalista, no entanto, são de tanta gravidade quanto outros casos de violência.

Num ambiente propício a agressão é se ouvir comum histórias onde crianças tocam fogo no rabo do gato, atiram pedras nas janelas dos vizinhos, são egoístas ao extremo, querem tudo para elas próprias, judiam dos mais fracos, insultam, menosprezam, ridicularizam desrespeitam os mais velhos, pais, professores, intimidam, empurram, picham, batem, dão socos, pontapés, beliscões, puxam os cabelos, envolvem-se em discussões e desentendimentos e com tudo isso participam diretamente do bullying.

Ainda na infância quando chegam às escolas, essas atitudes vistas anteriormente como inocentes, ou sem dar a devida atenção para lapidar essas reações, essas crianças tornam-se agressores que mais tarde serão pessoas antipáticas, arrogantes e desagradáveis.

Alguns trabalhos sugerem que essas pessoas vêm de famílias pouco estruturadas, com pobre relacionamento afetivo, são deficientemente supervisionados

pelos pais e vivem em ambientes onde os modelos para solucionar problemas recomenda o uso de comportamento agressivo ou explosivo. Outros fatores que podem influenciar são distúrbios comportamentais, como hiperatividade, dificuldade de atenção entre outros.

Compreendemos, igualmente, que o bullying não é pertencente a um determinado grupo social, porém pode-se perceber que se torna mais agressivo em grupos de menor poder aquisitivo. Não há respostas diretas para esse entendimento, porém, acreditamos que esteja relacionado à falta do desenvolvimento educacional desenvolvido dentro dos lares no que tange a valores morais e éticos.

Concordamos com os estudos de Neto (2011), com relação ao cyberbullying, que existem três fatores facilitadores que transformam o computador em uma arma propulsora da agressão digital, sendo:

- 1- Os programas de introdução dos computadores nas escolas públicas, desenvolvendo nos alunos o conhecimento necessário para o manuseio da máquina e o acesso à Internet.
- 2- A era digital e o avanço da tecnologia no desenvolvimento de programas que interligam computadores e telefonia celular, bem como sua composição de câmeras e filmadoras.
- 3- A ampliação e facilidade de acesso à redes sociais, inclusive a menores de idade, pois não há um programa que identifique a pessoa que está manuseando o equipamento, onde o menor de idade burla os dados a serem inseridos durante o acesso.

Esse tipo de bullying é muito utilizado pelas crianças uma vez que degradam a imagem da vítima em rede social sem precisar ter contato direto com ela.

Em geral, pode-se perceber que a agressão inicia na escola e prossegue na Internet através das redes sociais.

Os reflexos do bullying na escola são de grande importância pois não há quem se beneficie com essa prática.

Para o aluno que é vítima do bullying pode ser devastador pois além das consequências físicas, gera déficit de concentração, queda no rendimento escola, desinteresse e evasão.

Porém os aspectos psicológicos são os mais agravantes, pois além da queda da autoestima, pode haver a diminuição da resistência imunológica, a depressão e, em alguns casos levar ao suicídio.

Quanto ao agressor, o reflexo escolar do bullying está caracterizado na sua insatisfação constante, distanciando-se do objetivo escolar e valorizando condutas de violência e de insubordinação.

Os observadores, embora num grau menor, também sofrem com o reflexo escolar uma vez que sentem ansiedade e medo de se tornarem as próximas vítimas. Esse grau de ansiedade também os afasta de atingir os objetivos específicos de cada disciplina escolar.

É importante que a família do agressor ou do agredido tenha a percepção e a intervenção necessárias para que o problema seja minado por completo.

A participação ativa da família é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases, no entanto isso não deve refletir-se apenas no que tange ao aproveitamento escolar, mas, sobretudo na educação familiar, ou seja, no desenvolvimento de valores éticos, morais e sociais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mirian – Escola e Violência – Unesco – Brasília, 2002.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da Amizade. O sofrimento das vítimas e dos agressores. 1ª. Edição. São Paulo, 2008.

FANTE, Cleo . Fenômeno Bullying – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo, 2005.

GONLVES, Luiz Alberto Oliveira e SPOSITO. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 – Iniciativas Públicas de redução de violência escolar no Brasil., Marília Pontes, site <http://www.scielo.br/pdf//cp/n115/a04n115.pdf> acessado em 07/10/2011 às 10h15.

NETO, Aramis Antonio Lopes. Artigo- Bullying , comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria de São Paulo, 2005.

_____, Aramis Antonio Lopes. Bullying- Saiba identificar e como prevenir. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Anita Faccioni Jaquetto. O professor diante do bullying: como prevenir e educar para a paz? Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade Anhanguera de Sumaré, Anhanguera Educacional S.A., Sumaré, 2010.

SANTOS, Miguel Angelo Nascimento. O impacto do bullying na escola. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2010.

Revista FACEVV | Vila Velha | Número 4 | Jan./Jun. 2010 | p. 119-135 – Artigo O fenômeno bullying no ambiente escola, escrito por Letícia Gabriela Ramos Leão Faculdade Cenecista de Vila Velha.

<http://WWW.educando-para-paz.blogspot.com> – acessado em 23/11/2011 às 13h.

http://www.cfpa.pt/phpwebquest/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=3242&id_pagina=1 acessado em 07/10/11 às 20h30.

<http://www.acmedia.pt/documentacao/bullying2.pdf> acessado em 07/10/11 às 22h53.

<http://www.facevv.edu.br/Revista/04/O%20FEN%20C3%94MENO%20BULLYING%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20-%20leticia%20gabriela.pdf> acessado em 08/10/2011 às 11h20.

<http://www.whbrz@unesco.org.br> acessado em 07/10/11 às 23h.

<http://www.bullying.pro.br> acessado em 23/10/11 às 9h20.

<http://www.youtube.com/watch> em 23/11/11 às 13h20.

<http://WWW.educando-para-paz.blogspot.com> em 23/11/11 às 13h.

<http://www.psiqweb.med.br> acessado e 18/10/11 às 9h20.

<http://www.pt.scribd.com/doc/55626603/bullying-nas-escolas-brasileiras-dados> acessado em 07/10/11 às 13h.

<http://www.rieoli.org> acessado em 04/11/11 às 23h55.

<http://www.bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com> acessado em 12/11/11 às 19h20.

A ECO PEDAGOGIA E A CULTURA DA SUSTENTABILIDADE

Zélia Maria de Souza Santos

Resumo

O presente trabalho visa ser um desafio à reflexão sobre os grandes problemas que estão defronte aos seres humanos na atualidade. Essas reflexões, sobretudo, abrange o caráter antropológico e ético.

Antropológico, porque se trata de promover uma nova concepção de homem que, inserido no Cosmos, se questione sobre o sentido da vida, que, por sua vez, não está separado do sentido do Planeta; ético, porque os novos princípios reguladores da atividade humana terão de se basear num novo paradigma que tenha a Terra como fundamento e centro. A mudança de paradigma terá, por certo, implicações na Educação. A Pedagogia da Terra, ou Ecopedagogia, entendida como movimento pedagógico, como abordagem curricular e como movimento social e político, representa um projeto alternativo global que tem por finalidades, por um lado, promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida quotidiana e, por outro, a promoção de um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico. A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. Uma cidadania planetária é, por essência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, o que implica, também, a existência de uma democracia planetária.

Palavras-chave: pedagogia, ecologia, sustentabilidade.

1. Introdução

“A consciência ecológica levanta-nos um problema duma profundidade e duma vastidão extraordinárias. Temos de defrontar ao mesmo tempo o problema da Vida no planeta Terra, o problema da sociedade moderna e o problema do destino do Homem. Isto obriga-nos a repor em questão a própria orientação da civilização ocidental. Na aurora do terceiro milênio, é preciso compreender que revolucionar, desenvolver, inventar, sobreviver, viver, morrer, anda tudo inseparavelmente ligado”

Zélia Maria de Souza Santos

Edgar Morin, *apud Antônio LAGO, 1984, p. 6.*
*“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.
Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura...”*

Fernando Pessoa

As reflexões a seguir são os primeiros resultados dos estudos, em diversas partes do mundo, sobre os novos paradigmas em educação. Ao colocar essas primeiras ideias em debate, que objetiva compreender melhor o papel de educação na construção de um desenvolvimento com justiça social - centrado nas necessidades humanas e não no capital - e que, ao mesmo o tempo, não agrida o meio ambiente.

O objetivo desta introdução não é defender uma tese, mas sim colocar um tema em discussão. Para isso foram recolhidos alguns elementos de experiências e reflexões, baseados, principalmente nos textos de Francisco Gutiérrez.

2. Educação e sustentabilidade

Para compreendermos o que é ecopedagogia necessitamos primeiramente assimilar o que é a pedagogia e o que é a sustentabilidade.

Figura 1 – Conceito do que podemos entender por sustentabilidade



Fonte: www.universo.edu.br

Os escritores Francisco Gutiérrez e Daniel Prieto em seus livros, acerca da “mediação pedagógica” (1994 e 1994a), os autores esclarecem pedagogia como o trabalho de acesso a aprendizagem através de elementos necessários ao processo educativo no cotidiano das pessoas. Para ambos, o dia a dia é o lugar do sentido da pedagogia, pois a condição humana passa inevitavelmente por ela. Os meios de comunicação eletrônico, não invalida esse lugar, pois “a revolução eletrônica cria um espaço acústico capaz de globalizar os acontecimentos cotidianos” (GUTIÉRREZ, 1996:12) tornando o local global e o global local. Em Organizações Não- Governamentais (ONGs) são chamadas de “glocal”. O cotidiano e a história unem-se a um todo. A cidadania ambiental local torna-se também cidadania planetária, porém “não podemos falar em cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável” (GUTIÉRREZ, 1996:13). Essa ressalva de Gutiérrez é de suma importância, pois é preciso distinguir um ecologismo elitista e idealista, de um ecologismo crítico que coloca o ser humano no centro do bem-estar do planeta. Só que “o bem-estar não pode ser só social, tem de ser também sócio-cósmico”, como afirma Boff (1996:3). O planeta é a minha casa e a Terra é o meu endereço.

Como é possível viver bem em uma casa bagunçada, fétida, poluída e doente? Para Gutiérrez, parece impossível construir um desenvolvimento sustentável sem uma educação para o desenvolvimento sustentável. Para o mesmo, o desenvolvimento sustentável requer 4 condições básicas. Que são:

1. Economicamente possível;
2. Ecologicamente apto;
3. Socialmente justo;
4. Igualado culturalmente.

Essas condições do desenvolvimento sustentável são claras e se explicam por si só. O desenvolvimento sustentável, vai além de um conceito científico, é uma ideia instigante. A proporção local tem que ser compatível com uma proporção planetária. A partir deste momento é que se surge a importância do vínculo com o poder público. As pessoas e a Sociedade Civil em associação com o Estado, precisam dar sua fração de contribuição para desenvolver cidades e campos saudáveis, sustentáveis, isto é, com qualidade de vida.

Gutiérrez, no livro *Pedagogia para El Desarrollo Sostenible* (1994), define *desenvolvimento sustentável* como aquele que exprime algumas características (ou chaves pedagógicas) que se integramente elas numa dimensão abrangente e que apontam para novas formas de vida do cidadão ambiental:

1ª –A progressão da vida para fortalecer o sentido da existência. Devemos partir de uma perspectiva que vê a Terra como um “único organismo vivo”. Compreender afundo o planeta nessa ótica implica em uma revisão de nossa própria cultura ocidental, fragmentária e reducionista, que considera a Terra um ser inanimado a ser “desbravado” pelo homem. Uma visão que se contradiz à cultura ocidental imperialista, que nos causa impacto, pela maneira inerente com que se relaciona com a natureza, é a filosofia Maia. Ao invés de agredir a Terra para conquistá-la, os Maias, antes de ará-la para cultivo próprio, realizam uma cerimônia religiosa na qual pedem perdão à Mãe Terra por terem que machucá-la com o arado para dela tirarem o seu sustento.

2ª - Equilíbrio dinâmico para fortalecer a sensibilidade social. Para Gutiérrez, entende – se por equilíbrio dinâmico a necessidade que o avanço econômico deve ter de acondicionar os ecossistemas.

3ª - Congruência harmônica que desenvolve a ternura e o estranhamento (“assombro”, capacidade de deslumbramento) e que significa sentir-nos como mais um ser - embora privilegiado - do planeta, convivendo com outros seres animados e inanimados. Segundo Gutiérrez, “na busca desta harmonia será preciso uma maior vibração e vinculação emocional com a Terra” (1994:19). “Na construção de nossas vidas, como cidadãos ambientais, não podemos seguir, como até agora, excluindo toda retroalimentação ao sentir, a emoção, e a intuição como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza” (GUTIÉRREZ, 1996:17).

4ª - Ética integral, ou seja, um conjunto de valores - consciência ecológica – que dão sentido ao equilíbrio dinâmico e à congruência harmônica e que desenvolve a capacidade de autorrealização.

5ª - Racionalidade intuitiva que desenvolve a capacidade de atuar como um ser humano integral. A racionalidade técnica que fundamenta o desenvolvimento desequilibrado e

irracional da economia clássica precisa ser substituída por uma racionalidade emancipadora, intuitiva, que conhece os limites da lógica e não ignora a afetividade, a vida, a subjetividade, ou como afirma Morin, por uma “lógica do vivente”: “Nós tivemos de abandonar um universo ordenado, perfeito, eterno, por um universo em devir dispersivo, nascido no cenário onde entram em jogo, dialeticamente - isto é, de maneira ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagonica - ordem, desordem e organização... É por isso que todo conhecimento da realidade que não é animado e controlado pelo paradigma da complexidade está condenado a ser mutilado e, neste sentido, à falta de realismo” (MORIN, 1993:69; 148). O paradigma da racionalidade técnica, concebendo o mundo como um “universo ordenado, perfeito”, admitindo que é preciso apenas conhecê-lo e não o transformar, acaba por naturalizar também as desigualdades sociais, por exemplo. Elas deveriam ser aceitas porque o mundo é assim e é “natural” que seja assim. A racionalidade técnica acaba justificando a injustiça e a iniquidade.

6ª - Consciência planetária que desenvolve a solidariedade planetária. Um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, reconhecermos que somos parte da Terra e que podemos viver com ela em harmonia

1. participando do seu devir - ou podemos findar com a sua devastação. Segundo Francisco Gutiérrez a razão de ser da planetariedade e sua lógica são consequência tanto de uma nova era científica - não deixar a ciência só para os cientistas - quanto do “recente descobrimento da terra como um ser vivo” (GUTIÉRREZ, 1996:3).

Essas são também são os aspectos de uma “sociedade sustentável”, sendo assim, podemos concluir que não há desenvolvimento sustentável sem uma sociedade sustentável.

Não resta dúvida de que esta compreensão do desenvolvimento coloca em xeque o consumismo do modo de produção capitalista, principal responsável pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos materiais do planeta. Esse modelo de desenvolvimento, baseado no lucro e na exclusão social, não só distancia cada vez mais ricos e pobres, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, globalizadores e globalizados.

Em pleno momento da globalização, o capitalismo está fabricando, em escala mundial, um ambiente favorável a aparição de alternativas políticas regressivas e antidemocráticas que se aproximam do fascismo. Segundo Ladislau Dowbor in FREIRE, o capitalismo “não nos

traz apenas o produto, traz-nos formas de organização social que ruíam a nossa capacidade de usá-los adequadamente. Observamos impotentes à bestificação de crianças e adultos frente à televisão, ao fato de passarmos cada vez mais tempo trabalhando intensamente para comprar mais coisas destinadas a economizar o nosso tempo. Observamos simultaneamente o progressivo avanço do potencial disponível e somos inaptos de transformar este potencial numa vida melhor... Enquanto aumenta o volume de brinquedos tecnológicos nas lojas, escasseiam o rio limpo para nadar ou pescar, o quintal com as suas árvores, o ar limpo, água limpa, a rua para brincar ou passear, a fruta comida sem medo de química, o tempo disponível, os espaços de socialização informal. O capitalismo tem necessidade de substituir felicidades gratuitas por felicidades vendidas e compradas”.

O conceito de sustentabilidade foi colocado no item anterior, porém para entender os aspectos de sustentabilidade, é preciso entender, o seu significado e para que sirva, pois, sustentabilidade é definida por meio de modelos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais que adequem aos novos estilos de vida do ser humano.

Alguns conceitos e seus aspectos sobre sustentabilidade:

- ✓ **Sustentabilidade Social** - melhoria da qualidade de vida da população, equidade na distribuição de renda e de diminuição das diferenças sociais, com participação e organização popular;
- ✓ **Sustentabilidade Econômica** - públicos e privados, regularização do fluxo desses investimentos, compatibilidade entre padrões de produção e consumo, equilíbrio de balanço de pagamento, acesso à ciência e tecnologia;
- ✓ **Sustentabilidade Ecológica** - o uso dos recursos naturais deve minimizar danos aos sistemas de sustentação da vida: redução dos resíduos tóxicos e da poluição, reciclagem de materiais e energia, conservação, tecnologias limpas e de maior eficiência e regras para uma adequada proteção ambiental;
- ✓ **Sustentabilidade Cultural** - respeito aos diferentes valores entre os povos e incentivo a processos de mudança que acolham as especificidades locais;

- ✓ **Sustentabilidade Espacial** - equilíbrio entre o rural e o urbano, equilíbrio de migrações, desconcentração das metrópoles, adoção de práticas agrícolas mais inteligentes e não agressivas à saúde e ao ambiente, manejo sustentado das florestas e industrialização descentralizada;
- **Sustentabilidade Política** - no caso do Brasil, a evolução da democracia representativa para sistemas descentralizados e participativos, construção de espaços públicos comunitários, maior autonomia dos governos locais e descentralização da gestão de recursos;
- ✓ **Sustentabilidade Ambiental** - conservação geográfica, equilíbrio de ecossistemas, erradicação da pobreza e da exclusão, respeito aos direitos humanos e integração social. Abarca todas as dimensões anteriores através de processos complexos.
- ✓ **Sustentabilidade Social:** respeitar a sociedade, para que este possa respeitar a natureza, pois ele próprio é a parte mais importante do meio ambiente.
- ✓ **Sustentabilidade energética:** sem considerar a questão energética não há sustentabilidade, sem energia e economia não pode se desenvolver, e se a economia não possui desenvolvimento, as condições de vida das populações se deterioram.

3. Ecopedagogia: movimento pedagógico e abordagem curricular

A palavra 'ecologia' foi criada em 1866 pelo biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), como um capítulo da biologia, para direcionar o estudo das relações existentes entre os sistemas vivos e não-vivos entre si e com seu habitat.

Atualmente podemos diferenciar 4 grandes linhas da ecologia:

- **Ecologia ambiental:** Visa o meio ambiente, ou seja, a ecologia social - colocando o ser humano e a sociedade dentro da natureza e defende um desenvolvimento sustentável

- **Ecologia mental ou profunda:** Aborda o tipo de mentalidade que prevalece hoje e que remonta a vida psíquica humana consciente e inconsciente, pessoal e arquetípica e a ecologia integral

- **Ecologia natural:** Aborda apenas à preservação da natureza.

- ▷ **Ecologia social integral:** Visa à qualidade de vida. Como se transpõe na educação o princípio da sustentabilidade? Ele se traduz por perguntas como: até que ponto há sentido no que fazemos? Até que ponto nossas ações agregam para a qualidade de vida dos povos e para a sua felicidade? A sustentabilidade é um princípio reorientador da educação e principalmente dos currículos.

A ecopedagogia pode ser vista tanto como um movimento pedagógico quanto como uma abordagem curricular.

a) A ecopedagogia como movimento pedagógico

Assim como a ecologia, a ecopedagogia pode ser compreendida como um movimento social e político. Como todo movimento recém-criado e em processo de evolução, ele

- complexo e muitas vezes mal compreendido, como por exemplo, nas expressões “desenvolvimento sustentável” e “meio ambiente”. Adverso dos termos “educação” e “saúde” – que abrangem a áreas bastante conhecidas pela população - a expressão “meio ambiente” é quase totalmente ignorada. A população conhece o que é lixo, asfalto, barata... mas não entende a questão ambiental em sua totalidade. A partir desta visão macro, surge a necessidade de uma ecopedagogia, uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável.

A ecopedagogia como ação social e político nasce no seio da Sociedade Civil, nas organizações tanto de educadores quanto de ecologistas, trabalhadores e empresários preocupados com o meio ambiente. A Sociedade Civil vem assumindo a sua parte de responsabilidade perante a degradação do meio ambiente, entendendo que apenas através uma ação conjunta é que essa degradação pode ser combatida. As ações sociais e populares junto das Organizações Não-Governamentais (ONGs) estão advertindo os

governos e a própria sociedade sobre os danos causados ao meio ambiente e aos seres humanos por políticas públicas não-sustentáveis. As ONGs são as que mais se empenharam, nos últimos tempos, para superar os danos acarretados pela degradação do meio ambiente. Da mesma maneira, antecipando-se às iniciativas do Estado, as ONGs é que mais se mobilizando na busca de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável, compreendendo que sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantarão os amplos projetos estatais de despoluição e de preservação do meio ambiente.

b) A ecopedagogia como abordagem curricular

A ecopedagogia exige uma reorientação das grades curriculares para que agregue certos princípios defendidos por ela. Estes princípios deveriam, por exemplo, guiar a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos. Aprendemos com Piaget que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno, entretanto sabemos que isso é correto, porém é incompleto. Os conteúdos curriculares precisam ser significativos para o aluno e só serão significativos para ele se esses conteúdos forem relevantes também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo.

Como buscar significado para o conhecimento fora de um contexto? Para compreender o que conhecemos não podemos isolar os objetos do conhecimento. É necessário, segundo Edgar Morin (1992:1-2) “relocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização”. Em alguns momentos, os currículos monoculturais oficiais sobressaem o ensino de história, geografia, química e física dentro de “categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se posiciona dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é proveniente de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica possuem o mesmo objeto de estudo, mas em escalas diferentes”.

Sem sombras de dúvida, a ecopedagogia também deverá influenciar a estrutura curricular e o andamento dos sistemas de ensino. Sabemos que os sistemas nacionais de educação se originaram no século passado sob a marca da pedagogia clássica, racionalista e centralizadora. A ecopedagogia visa uma nova maneira de

governabilidade perante a ingovernabilidade da amplitude dos sistemas atuais de ensino, propondo a descentralização democrática e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa e que deverá induzir a formação dos novos sistemas de ensino (o “Sistema Único e Descentralizado de Educação Básica”, por exemplo). O princípio da gestão democrática - portanto da autonomia e da participação - é muito caro ao movimento ecopedagógico.

A pedagogia clássica edificou seus “parâmetros curriculares” baseado na memorização de conteúdos (a tão difundida “pedagogia dos conteúdos” é originada do iluminismo). A ecopedagogia insiste na necessidade de reconhecermos que as formas (vínculos/relações) são também conteúdos. Como essa pedagogia foca a “promoção da vida”, os conteúdos relacionais, as vivências, as atitudes e os valores, a “prática de pensar a prática” como define Paulo Freire, adquirem expressiva relevância.

A ecopedagogia promove a valorização da diversidade cultural, o direito de manifestação das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a popularização da informação e a redução da jornada de trabalho para que todos tenham a possibilidade de participar dos bens culturais da humanidade. A ecopedagogia, por conseguinte, é uma pedagogia da educação multicultural.

Em conclusão, a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar. A mesma não se destina apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. Como afirma Francisco Gutiérrez, “estamos frente a duas lógicas que de modo algum devemos confundir: a lógica escolar e a lógica educativa” (GUTIÉRREZ, 1996:26). A educação para um desenvolvimento sustentável não pode ser confundida como uma educação escolar. A escola pode contribuir muito e está contribuindo - atualmente as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente - mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: pretende abranger toda a sociedade.

Posicionada desta maneira, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado e outras pedagogias, pois só terá sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas sim, em um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica em uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e

culturais. A mesma está ligada, portando, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje.

A ecopedagogia não tem a pretensão de ser totalmente inédita. Ela se introduz, como movimento, na progressão do próprio movimento ecológico como doutrina e como atitude diante da vida e que incluiu a corrente não-violenta do pensamento anarquista, o movimento pacifista e humanista, o próprio marxismo libertário e pensadores que “em diversos campos da ciência e do conhecimento têm adotado perspectivas globalizantes e voltadas para a libertação social e psicológica dos homens” (LAGO, 1984:41). A ecopedagogia também faz parte de um movimento recente de renovação educacional que abrange a transdisciplinaridade e o holismo.

Um exemplo tangível da ecopedagogia como movimento social são os trabalhos realizados Organizações Não-Governamentais (ONGs) visando que a Carta da Terra a ser pronunciada pelas Nações Unidas não seja apenas "proclamada", e sim vivida por todos os habitantes do planeta e construída coletivamente antes de ser realmente proclamada.

A pedagogia conteudista e burocrática se mobiliza da oferta para a emenda: da proclamação iluminista para a ação sobre as pessoas. A ecopedagogia se movimenta da demanda para a oferta. Primeiramente se vive, se experimenta, se elabora e depois se dá o nome e se proclama. Por que a demanda é importante? Porque de nada adiantaria proclamar burocraticamente direitos se eles não forem exigidos, se eles não forem demandados e criados de baixo para cima. Entendida dessa forma, a ecopedagogia é uma nova pedagogia dos direitos que associa os direitos dos humanos aos direitos da Terra.

Referências Bibliográficas

BOFF, Leonardo. Nova era: a civilização planetária. São Paulo, Ática, 1994.

BOFF, Leonardo. Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres. São Paulo, Ática, 1995.

BOFF, Leonardo. Princípio-Terra: volta à Terra como pátria comum. São Paulo, Ática, 1995.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação Ambiental. MMA/MEC, 1997.

CASCINO, Fábio Alberti. Da educação ambiental à ecopedagogia: reconstruindo um conceito, com base em uma análise complexiva e interdisciplinar.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. O outro lado do meio ambiente. São Paulo, CETESB, 1985.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso futuro comum. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1988.

FERREIRA, Leila da Costa. A questão ambiental. São Paulo, Bomtempo, 1998.

FRANCISCO GUTIERREZ&CRUZ PRADO, Ecopedagogia e Cidadania Planetária, São Paulo BOFF, Leonardo. Nova era: a civilização planetária. São Paulo, Ática, 1994.

GADOTTI, Moacir (org.). Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1996.

GAUDIANO, Edgar González. Elementos estratégicos para El desarrollo de La educación ambiental en México. México, Instituto Nacional de Ecología, 1994.

GIDDENS, Antony. Para além da direita e da esquerda. Marília, EDUNESP, 1995.

GOLDENBERG, Mirian (org.). Ecologia, ciência e política. Rio de Janeiro, Revan, 1992.

GORE, Albert. A Terra em balanço: ecologia e o espírito humano. São Paulo, Augustus, 1993.

GUATTARI, Felix. As três ecologias. Campinas, Papirus, 1989.

GUTIÉRREZ, Francisco e Daniel Prieto. A mediação pedagógica: educação a distância alternativa. Campinas, Papirus, 1994.

GUTIÉRREZ, Francisco. Pedagogia para El Desarrollo Sostenible. Heredia, Costa Rica, Editorialpec, 1994.

HESSE, Hermann. Sidarta. 35 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994

HOGAN, Daniel e Paulo Freire Vieira (orgs). Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável. Campinas, UNICAMP, 1992.

HOGAN, Daniel. “Crescimento populacional e desenvolvimento sustentável”.

<http://www.universo.edu.br/portal/niteroi/seminario-de-cultura-e-sustentabilidade-na-universoniteroi/> - Acesso em Setembro de 2014

KRANZ, Patrícia. Pequeno guia da Agenda 21 local. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 1995.

LAGO, Antônio e José Augusto Pádua. O que é ecologia. São Paulo, Brasiliense, 1994.

LANGENBACH, Mirian. “Escola antiecológica”. In: Jornal do Brasil. Caderno “Idéias”, junho de 1994.

LEIS, Hector (org.). Ecologia e política mundial. Petrópolis, vozes, 1991.

MANO, Eloisa Biasotto, 1924-Meio ambiente, poluição e reciclagem. São Paulo: Edgard Blucher, 2005.

MATSUSHIMA, Kazue. Educação ambiental. São Paulo, CETESB, 1987.

MORIN, Edgar. Complexidade e Transdisciplinaridade: A reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

MOSCA, Juan José e Luiz Pérez Aguirre. Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora. Petrópolis, Vozes, 1990.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. “Olhar sobre o olhar que olha”: a complexidade para além do holismo? Uma releitura de Edgar Morin. São Paulo, FE-USP, 1998 (Tese de doutoramento).

PIKE, Graham e David Selvy. Educação global: o aprendizado global. São Paulo, Texto Novo, 1999.

RATTNER, Henrique. “Desenvolvimento sustentável: tendências e perspectivas”. In: A Terra Gasta: a questão do meio ambiente. São Paulo, EDUC, 1993.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo, Brasiliense, 1994.

SERRES, Michel. O contato natural. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

SILVA, Cristian Luiz da, Mendes, Judas Tadeu Grassi. Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SORRENTINO, Marcos. “Educação ambiental, participação e organizações ambientalistas”. In: A Terra Gasta: a questão do meio ambiente. São Paulo, EDUC, 1993.

TAMARIT, José. Educar o soberano. São Paulo, IPF/Cortez, 1996.

TRATADO DAS ONGS - Aprovados no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no âmbito do Fórum Global - ECO 92, Impresso pela Prefeitura Municipal de Santos (SP), s.d. UNESCO. Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. Conferência

Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e conscientização pública para a sustentabilidade. Brasília, IBAMA, 1999.

A UTILIZAÇÃO DO “*ROLE PLAYING GAME*” NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Aline Castro Almeida

RESUMO

Este artigo apresenta o conceito de “Roleplaying Game”, bem como o seu uso no campo educacional como recurso didático e o desenvolvimento da criatividade e ludicidade por meio do jogo em grupo. Procura verificar esse recurso lúdico e como se apropriar dele para a aprendizagem reflexiva do educando na intervenção psicopedagógica. A metodologia de pesquisa utilizada para este artigo é a pesquisa de campo, que é realizada por meio da coleta de dados em seu meio ambiente próprio, sem intervenção por parte do pesquisador. À luz das ideias de Moreno (1983), Kishimoto (2008), Rodrigues (2004), Riyis (2004) considera-se que a ludicidade é importante para a saúde emocional, intelectual e física do ser humano. As situações-problemas contidas na manipulação de jogos fazem com que o discente procure alternativas e soluções, contribuindo para seu crescimento pessoal e intrigo no processo de ensino-aprendizagem. Discute como o psicopedagogo deve estimular seu cliente a se tornar um ser mais criativo, crítico, ativo e pensante por meio do lúdico e do coletivo, proporcionado pelo “Roleplaying Game” inserido na prática psicopedagógica.

Palavras-Chave: Roleplaying game, RPG, criatividade, ludicidade, recurso didático.

A proposta deste artigo é difundir a importância do “Roleplaying game” – RPG para uma intervenção psicopedagógica. O RPG é um jogo de interpretação de papéis, em que o jogador vivencia determinada época ou história/aventura com a ajuda de outros jogadores, não há uma competitividade nesse jogo, sendo que um dos objetivos principais é a colaboração de todos,

Aline Castro Almeida



numa ajuda mútua, em que irão construir uma história compartilhada. O RPG se faz importante no âmbito escolar e psicopedagógico, pois desenvolve o processo de criação, cooperação, criatividade, dramatização, dentre outros. Segundo Botrel (2003), o jogo se torna uma criação coletiva em que todos os jogadores devem interagir e interpretar seus personagens de forma dramatizada. A escolha desse tema foi relevante porque se fazem necessários novos estudos sobre diferentes meios de ensinar e de fazer intervenção, utilizando a ludicidade para desenvolver, no aluno, a construção de um perfil criativo, reflexivo, que seja capaz de solucionar situações-problemas, de se comunicar melhor com o grupo, de ter cooperação com o próximo, de expor as suas ideias.

Na educação, há vários meios de recursos didáticos para fazer de simples aulas, polos de conhecimento em forma lúdica. O RPG é um recurso pouco explorado por educadores e psicopedagogos, mas com máxima eficiência e interesse. O aluno constrói seu conhecimento de maneira lúdica, utilizando na prática os conteúdos transmitidos nas aulas, conforme defende Riyus (2004).

O RPG é um jogo de interpretação de papéis, no qual alunos e professores vivenciam uma “aventura”, mergulhando nesse novo e curioso universo. O desafio do educador é ser criativo perante esse novo recurso, a fim de transformar a educação com novos elementos em sala. E para o psicopedagogo, o recurso lúdico chama a atenção de seu cliente, desenvolvendo as mais diversas capacidades de linguagens, raciocínio lógico-matemático, autonomia e inteligência emocional.

O RPG pode ser uma importante ferramenta educacional de intervenção pedagógica, pois desenvolve com intensidade a expressão corporal e/ou oral, a criatividade, a imaginação, capacidade de resolver situações-problema, a leitura, o estímulo ao saber e interação. O RPG implica em criar, de uma maneira compartilhada, uma história coletiva. Também tem um importante papel no desenvolvimento cognitivo e releva o uso de jogos sociodramáticos no currículo escolar.

Segundo o autor Jaehn (1992), os jogos sociodramáticos colaboram nas tarefas relativas à tomada de decisões e na resolução de problemas. Sendo

assim, o uso do RPG na educação e na intervenção psicopedagógica têm grande influência quanto à construção de um perfil criativo, reflexivo e questionador de seu participante.

A principal proposta desse artigo é difundir a importância do uso do RPG na intervenção psicopedagógica e na educação criativa, elevando esse jogo socio dramático a uma interessante ferramenta didática que deve ser explorada por todos os professores e profissionais da educação. Para tanto, procura verificar se os educadores conhecem esse recurso e como se apropriar dele para instigar e refletir, de maneira lúdica, alguns conteúdos curriculares. Além disso, busca pesquisar o processo criativo que o jogo proporciona e como desenvolver esse processo efetivamente, criando interação e imaginação para gerar conhecimentos e reflexões.

Nesse sentido, apresento as perguntas norteadoras para este artigo: Como surgiu o jogo de RPG e como ele é jogado atualmente? Como o psicopedagogo deve apropriar-se do RPG como ferramenta de intervenção psicopedagógica? Como educadores devem aplicá-lo em sala de aula?

O termo RPG – “Role-Playing Game”, ou traduzido como jogo de interpretação de papéis, surgiu nos Estados Unidos em 1971, mas somente em 1974 o termo se popularizou com o lançamento de “*Dungeons & Dragons*”. Atualmente, o RPG pode ser jogado em grupo ou individualmente, com livros, miniaturas do mundo fantástico, vestimentas dos personagens, podendo haver até sessões *online* do jogo.

Diante desse grande atrativo lúdico, o psicopedagogo pode transformar o jogo de RPG em uma importante ferramenta de intervenção psicopedagógica muito eficiente e criativa. Por meio do jogo, os participantes desenvolvem diversas competências e habilidades que os ajudam no desenvolvimento linguístico, lógico-matemático, corporal, criativo e entre outros. Para o profissional em psicopedagogia, o RPG pode se tornar um recurso lúdico de intervenção em sua potência máxima, que é o ato de brincar sem repressão.

Os educadores também podem utilizar esse recurso em sala de aula, sendo versátil para aplicar conteúdos ou revisar conhecimentos com a turma, ou até mesmo para um momento de recreação e descontração. O professor

deve ser criativo e renovar sua metodologia de ensino utilizando novos meios para a didática pedagógica. Torrance (1976) discorre sobre o professor criativo:

Os professores criativos aceitam as ideias dos alunos sem objeção e parecem incorporá-las mais facilmente ao curso da discussão. Da mesma forma, utilizam muitos exemplos estimulantes, apresentados de forma diversa. Lançam mão de lousa, de leituras pessoais, do que se encontra nos quadros de avisos, de relatos. (TORRANCE, 1976, p.357-358)

Ser criativo, valorizar cada aluno, promover incentivos são alguns pontos fortes em um professor diferenciado. A relevância dessa pesquisa também é um diferencial no campo psicopedagógico, pois apresenta uma ferramenta lúdica que se torna em um instrumento de aprendizagem significativo por meio do prazeroso ato de jogar, da vivência de situações-problemas e da reflexão. A temática entorno desse universo dos jogos é fascinante e curiosa, quando desconhecemos o jogo em questão, se torna um desafio. Abra as janelas da aprendizagem, sinta o frescor de novas possibilidades, crie oportunidades, recrie o novo, pois só nessas tentativas seremos profissionais humanistas, prontos a defender a aprendizagem e ajudar dificuldades.

CRIATIVIDADE E JOGOS SOCIODRAMÁTICOS

Fala-se tanto em criatividade, mas como desenvolver o processo criativo por meio de jogos socio dramáticos? Inicialmente, jogos socio dramáticos são aqueles em que o participante vive na pele do personagem ou vive em situações, tomando decisões e interagindo com o grupo.

E como definir criatividade? Criatividade é algo subjetivo, cada um tem a sua maneira de ser expressivo criativamente, é um processo de reflexão sobre suas ideias e formas de mostrá-las, criando possibilidades e soluções fora da normalidade, ser autêntico e original, conforme defendido por Torre (2008).

Aline Castro Almeida



Para Torre, a criatividade, a partir de um ponto de vista interativo e psicossocial, torna-se motivação em um indivíduo, desafio e processo de estímulo à aprendizagem. O professor deverá estimular a criatividade em seu aluno, sendo importante valorizar o talento criativo de cada discente. O papel do professor no desenvolvimento da criatividade é de reconhecer e recompensar as manifestações divergentes e criativas, também é imprescindível a ajuda e orientação nesse processo de “criação”. O professor deve incentivar e motivar seus alunos com novos enfoques, propondo o reconhecimento de novidades e momentos de ludicidade.

Torrance (1976) descreve um pouco sobre o comportamento do professor criativo:

Os professores criativos aceitam as ideias dos alunos sem objeção e parecem incorporá-las mais facilmente ao curso da discussão. Da mesma forma, utilizam muitos exemplos estimulantes, apresentados de forma diversa. Lançam mão de lousa, de leituras pessoais do aluno, do que se encontra nos quadros de avisos, de relatos. (TORRANCE, 1976, p. 357-358)

Para ser útil no processo educacional, um jogo deve propor algo de interessante e ser desafiador. O jogo desenvolve a autonomia, o intelectual, bem como a comunicação e imaginação. Deve-se cultivar a prática de jogos desde a infância, não destinando ao “saber” do convívio social, ao desenvolvimento físico e mental.

Os jogos sociodramáticos devem ser mais explorados pelos educadores, ampliando assim o conhecimento nas diversas metodologias de jogos existentes para o desenvolvimento cognitivo de seus participantes. Ressaltando a importância dos jogos, eles desempenham a expressão lúdica na educação e se tornam necessários ao desenvolvimento do indivíduo.

CONCLUSÃO

A ludicidade auxilia o educador no desafio de ensinar e também, numa intervenção psicopedagógica. Um jogo, para ser útil no processo educacional, deve propor desafios e ser um propulsor de curiosidades em seus jogadores. Portanto, o objetivo do uso do RPG por psicopedagogos e educadores, na sala de aula ou em um consultório psicopedagógico, é de proporcionar aos alunos (clientes/aprendizes) uma atividade lúdica que crie um ambiente diferente e prazeroso para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Ainda que não tenha sido amplamente explorado por inúmeras escolas, o uso do RPG indica grande potencial na prática educacional. A prática do RPG envolve o aluno com a temática a ser trabalhada, criando possibilidades de resolução de problemas, desenvolvimento da criatividade bem como a expressão oral e corporal. A assimilação de conteúdo é maior quando os alunos põem em prática tudo aquilo que aprendeu, por meio da jogabilidade do “*Roleplaying Game*”, tornando a leitura, interpretação e produção de texto, essenciais para seu desempenho no jogo. Quando os professores decidem utilizar o RPG em suas aulas, costumam ter dúvidas de como organizar e executar o jogo com eficiência. O psicopedagogo deve estar preparado para dar suporte e apoio para ajudar professores que não conhecem esse instrumento tão versátil e dinâmico que é o RPG. O psicopedagogo deve orientar os professores para que desempenhem o papel de “Mestres” do jogo, pois são eles que irão conduzir as aventuras e verificar os conteúdos propostos e sua execução ao decorrer da atividade lúdica. Logo, então, não se pode pensar no uso do RPG na educação sem se pensar no professor e sua formação.

Com a pesquisa realizada e sua respectiva avaliação, é possível considerar o RPG como um instrumento de intervenção psicopedagógica ou uma estratégia de ensino que promove a aprendizagem de maneira lúdica e eficiente no campo educacional ou fora dele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTREL, N. **Super-Herois para Role Playing Game**. São Paulo: Daemon, 2003.
- COOK, M.; TWEET, J.; WILLIAMS, S. **Dungeons & Dragons: Livro do Jogador**. Tradução Marcelo de Souza Stefani e Bruno Cobbi Silva. São Paulo: Devir, 2004.
- DAMONE. **Caverna do Dragão: O reino**. Espírito Santo: Uziel de Jesus (Above Publicações), 2011.
- JAEHN, S.M. **O jogo sociodramático: a importância na educação pré-escolar**. São Paulo: Vetor, 1992.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MACEDO, L. de. **Para uma psicologia construtivista**. In: ALENCAR, E. S. de (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MARCATTO, A. **Saindo do Quadro: Uma Metodologia Educacional Lúdica e Participativa baseada no Role Playing Game**. São Paulo: Exata Comunicação e Serviços S/C LTDA. 1996.
- MORENO, J. L. **Fundamentos do psicodrama**. São Paulo: Summus, 1983.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.
- RIYIS, Marcos Tanaka. **SIMPLES: sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora**. São Paulo: Ed. do Autor, 2004.
- RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do professor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

TORRANCE, E.P. **Implicaciones educativas de la creatividad.** Salamanca: Anaya, 1976.

TORRE, Saturnino de La. **Criatividade aplicada:** recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PEDAGÓGICA ANTI-HEGEMÔNICA DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Juliana Caldeira da Silva

Universidade Estadual de Campinas.

Resumo

Utilizando-se do método materialista histórico-dialético, o texto destaca didaticamente concepções gerais (ontológicas, epistemológicas e metodológicas) da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação infantil objetivando divulgar e ampliar o acesso a esta teoria pedagógica de caráter marxista, para que esta seja compreendida e apropriada pelo maior número possível de profissionais da educação pública. Pois uma vez que esta teoria esteja imbuída nas concepções desses profissionais, é possível então de forma consciente e sistematizada, penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características. Com base na primeira aula do curso de extensão “Pedagogia Histórico-Crítica e educação infantil: escola, currículo e a formação crítica”, ministrada por Dermeval Saviani (precursor da Pedagogia Histórico-Crítica) a partir do tema: “A Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica marxista da escola e da Educação Infantil” este artigo argumenta em defesa da Pedagogia Histórico Crítica e seus pressupostos também no âmbito da educação infantil, devendo esta teoria ser desenvolvida na educação escolar, desde a mais tenra idade e ao contrário do que vem sendo proposto pelas pedagogias neoliberais, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte. Desde a educação infantil, a diretriz a ser seguida deve considerar que o trabalho pedagógico escolar incide sobre conhecimento elaborado e não sobre conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre conceitos científicos e não sobre noções de senso comum.

Palavras-chave: pedagogia Histórico-Crítica. educação infantil. escolas públicas.

Abstract

Using the historical-dialectical materialist method, the text didactically highlights general conceptions (ontological, epistemological and methodological) of Historical-Critical Pedagogy for early childhood education, aiming to disseminate and expand access to this pedagogical theory of a Marxist character, so that it can be understood and appropriated by as many public education professionals as possible. Because once this theory is imbued in the conceptions of these professionals, it is then possible, in a conscious and systematic way, to penetrate inside the pedagogical processes, reconstructing their characteristics. Based on the first class of the extension course "Historical-Critical Pedagogy and early childhood education: school, curriculum and critical training", taught by Dermeval Saviani (precursor of Historical-Critical Pedagogy) based on the theme: "Historical-Critical Pedagogy as a Marxist Pedagogical Theory of School and Early Childhood Education" this study argues in defense of Historical-Critical Pedagogy and its assumptions also in the scope of early childhood education, which should be developed in school education, from an early age and contrary to what comes being proposed by neoliberal pedagogies, always directed towards the appropriation, by each child, of human objectifications in their most developed forms represented by scientific concepts supported in the elaborations of philosophical thought and in the aesthetic expression of great works of art. Since early childhood education, the guideline to be followed must consider that the school pedagogical work focuses on elaborate knowledge and not on spontaneous knowledge; about systematized knowledge and not about fragmented knowledge; about scientific concepts and not about common sense notions.

Keywords: Historical-Critical pedagogy. child education. public schools.

Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica formulada por Dermeval Saviani na busca de uma teoria crítica da educação contrapondo-se, portanto, a Educação Tradicional e as Pedagogias neoliberais (construtivismo - escolanovismo).

Estrutura-se como alternativa ao negativismo pedagógico que permeia as propostas educacionais oficiais institucionalizadas, atualmente vigentes em grande parte das redes de educação pública do país.

Esta teoria pedagógica de caráter marxista ressalta a importância da escola como instituição de transmissão de conhecimentos para que os filhos e filhas da classe trabalhadora se apropriem daquilo que foi conquistado acumuladamente ao longo da história da humanidade.

Entendendo a escola como instituição de transmissão do conhecimento, e sendo o conhecimento a principal ferramenta de trabalho do professor no chão da instituição escola, para que não se perca de vista o caráter marxista da Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se importante resgatarmos aqui a concepção de conhecimento em Marx que nos aponta o movimento global do conhecimento compreendendo dois momentos.

Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido.

Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229).

Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.

Deve-se distinguir o concreto real do concreto pensado. “O todo, na forma em que aparece no espírito como totalidade pensada, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível”, isto é, conceitualmente. Já o concreto real, antes do processo de conhecimento, assim como depois, “conserva sua independência fora do espírito”. Vê-se, pois, que estamos diante de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais:

1. As coisas existem independentemente do pensamento: é a realidade que determina as ideias e não o contrário;

2. A realidade é cognoscível: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Embora a concepção marxiana não possa ser considerada como inserida na tradição da modernidade, sua inserção nesse âmbito por parte daqueles que se situam no horizonte da ordem social instaurada pelo capitalismo corresponde à tentativa de mostrar

que a concepção que formula as condições de ultrapassagem desse horizonte se encontra aquém e não além da forma social atualmente dominante.

Nesses termos, trata-se, então, de um acerto ideológico, pois expressa os interesses e necessidades dos que se beneficiam da organização social atual e, por isso, a consideram ainda em expansão e, portanto, capaz de resolver os problemas que a humanidade vem enfrentando.

Portanto, não é à toa que uma teoria pedagógica de caráter marxista tem passado longe dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas das Instituições particulares de ensino superior e até mesmo de Universidades e Faculdades públicas uma vez que não é interessante ao sistema capitalista em que vivemos que se forme professores para atuarem com as massas nas redes públicas de ensino, sob o viés político, filosófico e pedagógico que é proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica.

A forma de encaminhar o trabalho pedagógico no chão das escolas públicas proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica diferencia-se da pedagogia tradicional pois não anula a importância de que os conhecimentos sejam significativos para os alunos, sendo necessário haver espaços para debates relacionando o conhecimento com aquilo que nos cerca e partindo sempre da prática social. E também se diferencia das propostas escolanovistas, encarando as crianças como seres históricos e sociais.

Desta forma, de acordo a Pedagogia Histórico-Crítica e seus pressupostos, o objeto da educação é identificar aquilo que o indivíduo necessita assimilar (elementos culturais) e as formas para atingir essa assimilação.

Quanto à identificação do que deve ser assimilado, à escola cabe o papel de socializar (instrumentalizar) o conhecimento sistematizado, já produzido e adquirido por toda humanidade (África, Europa, Ásia, Américas...) e através dele, permitir o acesso tanto à cultura erudita, quanto a cultura popular. Fazendo com que este ser humano se supere e emancipe-se, tornando-se capaz entender o mundo a sua volta sabendo agir sobre ele de forma a transformá-lo a partir da consciência crítica da sociedade em que se vive.

Sendo assim, a PHC (Pedagogia Histórico-Crítica) propõe cinco momentos:

1. Prática social (ponto de partida)
2. Problematização
3. Instrumentalização
4. Catarse
5. Retorno à prática social (síntese).

Seguindo na perspectiva desta teoria pedagógica a escola deve se desenvolver com diretrizes que favoreçam o diálogo entre professores e alunos e incorporar a experiência inicial do educando à cultura acumulada historicamente superando sempre a compreensão de senso comum. Fato que não estamos vendo se concretizar nas instituições públicas de ensino ao longo da história da educação brasileira nem no âmbito da Educação básica, tão pouco no âmbito da Educação Infantil. Neste último especificamente, o que temos acompanhado historicamente é o atendimento às crianças pequenas sendo oferecido de maneira assistencialista e ineficiente.

A teoria pedagógica que Saviani propõe apresenta-se então como a mais adequada na busca de uma educação de qualidade para classe trabalhadora, pois contempla as reais demandas educacionais dos filhos e filhas da classe trabalhadora uma vez que propõe um ensino crítico para formação do sujeito histórico também no âmbito da educação infantil.

Vinculando-se a Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-histórica (onde temos Vigotsky e Leontiev como principais referências), é possível adequar o conhecimento a cada faixa etária, desenvolvendo a chamada Atividade-guia que auxilia o desenvolvimento. Desde a aprendizagem da linguagem e comunicação emocional até os jogos. O adulto tem papel importante nesse processo. É com a mediação consciente e sistematizada do adulto/docente que a criança avança e tem seu papel social cada vez mais atuante, desde com o colega de turma, passando pela estrutura familiar e social alcançando a apropriação de conceitos.

A reflexão proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica busca propor novos caminhos, para que contra-hegemonicamente, a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento.

A Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica marxista da escola.

Marx, em suas obras não se ateu às derivações de sentido para a educação propriamente dita. Saviani no livro Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar, nos diz que quem talvez melhor exemplifique esse esforço é Suchodolski que chegou a publicar, em 1961, o livro “Teoria marxista da educação”.

Segundo Saviani, Suchodolski mostra neste trabalho a crítica elaborada por Marx e Engels à pedagogia dos utópicos. Há na obra uma à crítica a Stirner, abordando a origem

classista da pedagogia individualista, seus fundamentos idealistas e o conceito de individualidade de Stirner. Constata que Marx surpreendeu ao destinar tanto tempo e tanto trabalho a analisar exaustivamente o livro de Stirner, Mas Suchodolski justifica esse empenho ao considerar que tal concepção sobre o egoísmo real predominava especialmente até fins do século XIX nos círculos dos entusiastas de Nietzsche, para os quais Stirner foi um trágico e esquecido precursor (p. 269).

Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Sua crítica “engloba todas as noções universais, antecipando certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo”. E é interessante observar que essa voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault, e daí, a Nietzsche, foi antecipada por Max Stirner a cuja crítica Marx se dedicou, estendendo-se por quase dois terços da Ideologia alemã.

Este livro de Stirner, “O único e sua propriedade”, foi publicado em 1844 e exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845.

Contrariamente, portanto, ao que é divulgado hoje pela onda pós-moderna, Marx, situando-se além do ponto culminante da modernidade, representado por Hegel, empreendeu sua crítica de forma contundente, ao mesmo tempo em que procurou desenvolver os elementos da concepção hegeliana que rompiam com o pensamento moderno, cuja expressão máxima nos é dada pela síntese kantiana.

Em contraponto à fenda científico-filosófica aberta por Marx, podemos dizer que a maior parte da produção filosófica dos últimos 150 anos não passa de notas à margem do pensamento kantiano que buscam retomar e discutir as conclusões de suas três críticas: a crítica da razão pura, a crítica da razão prática e a crítica do juízo. Com efeito, o positivismo toma como ponto de partida e se constitui num desdobramento da conclusão kantiana segundo a qual apenas a matemática e a física são possíveis como ciência.

O existencialismo e a fenomenologia e, de certo modo, também o positivismo lógico e a filosofia da linguagem partem da constatação kantiana relativa à contraposição entre fenômeno e coisa-em-si, para concluir pela negação dessa dualidade ao afirmar a precedência da existência sobre a essência (existencialismo), a descrição do fenômeno como via de acesso à essência (fenomenologia) e ao considerar que nada existe por trás dos fenômenos (positivismo lógico e filosofia da linguagem). Aliás, sinal dessa força da

matriz kantiana é a denominação de escolas neokantianas atribuída aos grupos organizados no interior desses dois últimos movimentos filosóficos.

Para Saviani (2012, p. 11), a “natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. O homem produz e transforma a realidade, construindo uma segunda natureza, de origem social e produzida historicamente. Essa transformação se dá pelo trabalho, que pode ser material (garantia de subsistência) ou não-material (produção de conceitos, valores, ideias etc.).

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto é pela mediação dos adultos que a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se um ser com características humanas da sociedade em que nasceu.

A educação é um processo de trabalho não-material, onde a educação (produto), não se separa do ato de ensinar (produção) e tão pouco do consumo, pois no momento em que é produzida, já está sendo assimilada, transmitida.

Além disso, é condição primeira das escolas, dosar e sequenciar o conhecimento, de forma a automatizar mecanismos para poder agir livremente, tomando uma posição de reflexão crítica propiciada pelo domínio de determinados procedimentos.

De fato, quando é posto que a Pedagogia Histórico Crítica é a teoria pedagógica embasada no método desenvolvido por Marx (materialismo histórico-dialético), é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio.

Assim, quando esses autores são mencionados nos escritos da Pedagogia Histórico-Crítica o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo, de homem e de sociedade própria do materialismo histórico.

O papel da teoria é, pois, explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos, o que, aliás, corresponde ao entendimento de Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real. O acesso a esse conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz.

Assim, faz-se importante resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias da hegemonia, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar o seu sentido, contribuindo para sua alienação. Eis por que Saviani (2017, p. 35), afirma a todo instante que “o primeiro momento do processo de elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica é a aproximação das características estruturais do objeto, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade”.

Contextualizando criticamente as teorias hegemônicas, a PHC também trata historicamente da desmontagem das mesmas. Isso implica em mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; socialmente, cabendo indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses.

Epistemologicamente, a desmontagem evidencia seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia e a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica.

Trata-se de desarticular dos interesses dominantes expressos nas teorias hegemônicas aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não lhes são inerentes, e rearticulá-los em torno dos interesses populares que, expressos na teoria crítica, adquirem a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção elaborada.

Prática social e Prática educativa

É uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática social e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática social para desenvolvê-la com uma nova qualidade.

Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática social e, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais

consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social.

Discutindo as bases da concepção dialética de educação que, a partir de 1984, Saviani passa a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, afirma então que o movimento que vai das observações empíricas (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, os conceitos e as determinações mais simples”), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico).

É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna.

A pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais.

Portanto, o que é do interesse do aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. De fato, a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior.

Portanto, sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana

A relação entre Pedagogia Histórico-Crítica e educação infantil.

Vygotsky, um dos teóricos de referência da Psicologia Histórico-Cultural que está atrelada a Pedagogia Histórico-Crítica, refletiu sobre o papel da educação no desenvolvimento humano pois identificou mudanças qualitativas no comportamento humano conforme as condições sociais e chama a atenção para o fato de que a escola tem um papel específico no desenvolvimento do indivíduo que tem que apropriar-se da cultura historicamente acumulada pois trabalha com o pensamento conceitual.

É o ambiente das atividades sistematizadas e intencionais que tornam acessíveis os conhecimentos construídos pela humanidade e devidamente organizados (clássicos). Portanto, é a escola que modifica a relação cognitiva com o mundo.

E é junto ao conhecimento pedagógico do método materialista histórico-dialético a qual Saviani propõe juntarmos os estudos da Teoria Histórico-Cultural que se utiliza do mesmo método para entender o homem em todos os seus aspectos.

Parte-se da premissa de que o processo educativo é ato intencional e desenvolvido no interior da prática social e, portanto, que a Educação Infantil precisa avançar em suas proposições curriculares: das experiências imediatas e cotidianas das crianças ao direito de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade historicamente. (SOARES e GALVÃO, 2021, p.1). Entendendo como implicações para o currículo o ensino intencional relacionado à docência o “O que ensinar” relacionado ao Currículo e o “Como ensina” à didática.

Faz-se importante salientar que a defesa da transmissão dos conhecimentos não nega as experiências cotidianas, não desconsidera a subjetividade das crianças ou as especificidades do ensino para a faixa etária atendida pela Educação Infantil. (SOARES e GALVÃO, 2021, p. 6), e que ainda para GALVÃO e SOARES (2021, p.9) Expor as implicações e vinculações entre docência, currículo e didática na Educação Infantil, a partir dos princípios da pedagogia histórico-crítica, requer, portanto, a consideração dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da educação. Compreendemos, assim, que não podemos circunscrever à docência, o currículo e a didática tão somente aos aspectos pedagógicos, embora devam ser orientados pela ciência pedagógica, visto que estão diretamente relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Na pesquisa “Concepções de Didática nas publicações da área da Educação Infantil no período de 2000- 2014”, uma investigação a partir da Ontologia Crítica, desenvolvida à luz do Materialismo Dialético, por meio das contribuições de Karl Marx (1818- 1883), György Lukács (1885-1971), Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexis Leontiev (1903-1979) e Vasíli Vasíl’evitch Davíдов (1930-1998), o objetivo foi conhecer as principais concepções de didática nas publicações.

Destaco neste artigo alguns aspectos-chave de Suchodolski apresentados na tese de Peixe (2018) para o processo histórico da constituição da Educação Infantil e da didática.

Depreende-se que as diferentes concepções de didática identificadas nas publicações são pautadas por distintas bases teórico-metodológicas, e a maioria é notadamente caracterizada pelo ecletismo de ideias e fortemente esquadrihada pelo aporte pós-moderno.

Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência

Bogdan Suchodolski (1903-1992) discute as dimensões da essência e da existência como conflito central do pensamento pedagógico na história da educação ocidental em que a primeira pedagogia, fundada numa matriz idealista, toma o ser humano como deve ser; a segunda, assentada numa visão empírica, analisa-o a partir do que ele realmente é. A superação desse conflito seria a condição para “uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico” (SUCHODOLSKI apud WOJNAR, 2010, p.49).

Suchodolski (2002) assevera que apenas quando se conciliar atividade pedagógica e atividade social, que logre impedir que a existência social esteja em contradição com a sua essência, é que se poderá alcançar uma formação humana, desde a mais tenra idade, articulada com a vida e capaz de desenvolver sujeitos comprometidos na construção de seus próprios destinos. Nesse ponto, reside a educação radicalmente transformadora, a educação do futuro, possibilitando a tão almejada, debatida e ainda não conquistada emancipação humana.

Nogueira (2009) na tese “O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos”, nos mostra os conceitos e práticas das professoras que teve como objetivo analisar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professores de Educação Infantil de quatro a cinco anos e as práticas geradas por esses conceitos. Segundo a pesquisadora, existe uma tendência de se levar em consideração um ser humano dividido, desconsiderando sua integralidade.

Compreende que a teoria histórico-cultural fornece as bases para a análise crítica da educação e para a produção de práticas transformadoras, sustentadas em conceitos de criança e de ensino que respeitam o ser humano. Diante do exposto, defende que o ensino, que é a função do (a) professor (a), “deve ser compreendido dentro do contexto social, que abrange as intempéries da vida em sociedade, dos embates da luta de classes e da defesa de diferentes interesses”. (NOGUEIRA, 2010, p. 71)

Pasqualini (2010) em sua tese *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor* expressa que em um “contexto marcado pela falta de clareza pedagógica acerca de “o que ensinar” e “como ensinar” a criança menor de seis anos” objetivou “sistematizar princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da perspectiva Histórico-Cultural”. Para a autora, “pensar o problema da organização do ensino implica compreender a natureza da prática do professor de educação infantil”. (PASQUALINI, 2010, vi).

Vygotsky quando se refere ao ensino, não está tratando de qualquer ensino, mas àquele que se “adianta ao desenvolvimento”, ou seja, ao “bom ensino”. Sublinha que “aprendizagem não é desenvolvimento”, todavia “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1994, p. 118).

A atividade guia é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. [...] (LEONTIEV, 2012, p. 65).

Além de Vigotsky e Leontiev, essa teoria da psicologia histórico-cultural é abordada também por outros teóricos soviéticos como Luria, Elkonin entre outros.

O estudo desses teóricos leva-nos a entender que conhecimento, ensino e educação são fundamentais para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores da criança. E essas só se desenvolvem no sujeito no exercício de seu funcionamento. Na contramão da teoria biológica de desenvolvimento que defende que a maturação da função psíquicas deve estar realizada para assim haver apreensão de conhecimento. A Psicologia Histórico-Cultural determina não ter possibilidade de separar a educação do desenvolvimento psíquico da criança.

O que vemos comumente aplicados em documentos e na prática educativa na educação infantil com base nas teorias hegemônicas neoliberais é um ensino voltado para as experiências, para aquilo que a criança vivencia no cotidiano. O professor passa a ser um mero mediador do saber já existente. As palavras utilizadas nos documentos não evidenciam a função principal da escola que é ENSINAR.

Ouve-se muito o discurso da criança como sujeito que deve ser ouvida, mas é negada a ela o direito de conhecer e saber sobre aquilo que acontece ao seu redor.

Encontramos então na Pedagogia Histórico-Crítica uma forma de trazer mais qualidade para a educação da classe trabalhadora. Através de sua metodologia enxergamos ser possível trazer o conhecimento científico para sala de aula, mostrando a importância do desenvolvimento intelectual para formação do sujeito crítico capaz de mudar a situação da atual sociedade. Saviani afirma que “a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção.” (SAVIANI, 2020, p. 114).

A aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil é concebível e necessária. Como sujeitos de direitos, as crianças oriundas da classe trabalhadora devem ter acesso a todo o conhecimento científico acumulado pela humanidade desde a mais tenra idade. Conhecimentos voltados para o âmbito assistencial não devem ser colocados como únicos dentro da educação de crianças pequenas. A prioridade na escola é a humanização do ser.

Considerações Finais

A Pedagogia Histórico-Crítica é tributária da concepção materialista histórico-dialética.

A concepção de educação na perspectiva desta teoria é, portanto, entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosófico, histórico, econômico e político-social se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital.

É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. O que a torna anti-hegemônica uma vez que não deixemos como algo menor o fato de estarmos inseridos enquanto classe trabalhadora no modelo social econômico capitalista.

Enfim, para a teoria pedagógica denominada Pedagogia Histórico-Crítica a finalidade da educação em todos os seus segmentos e modalidades (incluindo a Educação Infantil) é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem. E para atingir essa finalidade, se empenha em propiciar às crianças e jovens o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação por meio de um método que toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada em cujo interior se insere o trabalho pedagógico que opera por meio da problematização, instrumentalização e catarse.

É, portanto, uma teoria contra-hegemônica que vem procurando atuar no âmbito das redes públicas de ensino para fazer avançar o processo de educação das massas trabalhadoras desde a mais tenra idade.

Referências

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2021, p. 59- 84.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOGUEIRA, R. M. S. Concepções e prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professoras de educação infantil de 4 a 5 anos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 15. 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

PEIXE, D. C. de S. Concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil no período de 2000- 2014: uma investigação a partir da Ontologia Crítica. **Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**, Campinas: Autores Associados, 2011, p. 197-225.

SAVIANI, D. "Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica". In: D. SAVIANI. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed., Campinas, Autores Associados, 2012, p. 111-125.

SAVIANI, D. "Marxismo, educação e pedagogia". In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, Autores Associados, 2012, Cap. 3, p. 59-85.

SAVIANI, D. "Marxismo e educação". Princípios, **Revista teórica, política e de informação**, n. 82, dez./2005-jan./2006, p. 37-45.

SAVIANI, D. Marxismo e pedagogia. **Revista Histedbr On line**, v. 11 n. 41e: abr. 2011 (n. esp.), p. 16-27.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**, 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2012, Parte II: Perspectiva teórica, p. 67-137.

SAVIANI, Dermeval. "**Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter**". Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 21, p. 711-725, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

SAVIANI, Dermeval. “**Infância e pedagogia histórico-crítica**”. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.), *Infância e pedagogia histórico-crítica*, 2ª ed. Campinas, 2020, Cap. 10, p. 245-277.

SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves; GALVÃO, Ana Carolina. **Docência, currículo e didática na educação infantil segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. HOLOS, [S.l.], v. 8, p. 1-12, dez. 2021. ISSN 1807-1600.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Centauro, 2002.

WOJNAR, I.; MAFRA, J. F. (Org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 172 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/grandes_pensadores_bogdan_suchodolski.pdf>. Acesso em: 28 jul 2022.

AULA 01 Introdução: a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica marxista da escola e da educação infantil. **Revista HISTEDBR-online**, 2022. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/9533/9535>>. Acesso em: 10 de mar de 2022.

Juliana Caldeira da Silva é mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no grupo de pesquisa História Sociedade e Educação (HISTEDBR). Formada em pedagogia pela faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e atualmente professora efetiva de ensino fundamental I na rede do municipal de São Paulo. Militante do PCB.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA E/OU DISCALCULIA

Juliane Gabriele da Silva

RESUMO

Todos os anos são constatados que os alunos enfrentam dificuldades relacionadas à disciplina de matemática, nesse contexto a Discalculia vem ganhando destaque, pois afeta as condições de desenvolvimento cognitivo dos alunos, impedindo a compreensão e manipulação dos números. Problemas de dificuldades em matemática são encontrados em todos os níveis de escolaridade, o que muitas vezes com que os alunos passem a não gostar desta disciplina, por este motivo se torna difícil para o educador a identificação da Discalculia em sala de aula, contudo é necessária que haja uma verificação do currículo e metodologia utilizados, antes de se considerar a possibilidade da ocorrência de uma dificuldade de aprendizagem. Partindo desse caminho procura-se compreender como a Discalculia interfere na construção do conhecimento lógico matemático e como contribuir com os profissionais da educação, de maneira que possam dar a devida atenção aos alunos que apresentem esta dificuldade, permitindo a eles a possibilidade de sucesso escolar e pessoal. Tendo como foco diferenciar as dificuldades de Discalculia na aprendizagem de matemática, estabelecendo orientações e ferramentas que facilitem o trabalho dos educadores, com os estudantes que apresentem tais dificuldades.

Palavras Chaves: Discalculia, Dificuldades de aprendizagem, matemática, orientações, educadores.

A origem do termo Discalculia vem do grego (dis, mal) e do latim (calculare, contar), ou seja, contando mal, é uma desordem neurológica específica que afeta habilidades de compreender e manipular números, problemas com

Juliane Gabriele da Silva

orientação espacial e dificuldades para lidar com grandes desafios. (GARCIA, 1.998)

As dificuldades de matemática são normalmente encontradas no ambiente escolar, e podem ser carregadas por toda a vida, é comum ouvirmos as pessoas dizerem que não gostam ou ainda que por não serem inteligentes, apresentam dificuldades na solução de problemas aritméticos. O que mais chama atenção é que a matemática está constantemente presente em nosso cotidiano, e não notamos isso, fazemos cálculos o tempo todo, mas quando precisamos deles em um teste não conseguimos resolvê- los, como isso pode ser possível? Muitas são as causas apontadas para esse problema, entre elas a metodologia utilizada pelos professores nessa disciplina, a falta de conexão entre o conteúdo apresentado e a prática social, fatores afetivos, genéticos, maturação do sistema nervoso, interesse, envolvimento e esforço, lembrando ainda que a discalculia está fundamentada em um conjunto de fatores neurológicose hereditários.

A escolha do tema Discalculia se justifica pela constatação das pesquisadoras sobre a falta de conhecimento sobre esse tema no âmbito escolar e a partir desse momento surgiu a seguinte questão, “Será que o baixo desempenho dos alunos em matemática é apenas falta de interesse”? Esta dificuldade existe e precisa ser identificada precocemente.

Segundo Garcia (1998) os problemas de dificuldades em matemática são encontrados em todos os níveis de escolaridade, fazendo com que os alunos passem a não gostar desta disciplina, por este motivo se torna difícil para o educador a identificação da discalculia em sala de aula, contudo é necessário que seja feita uma verificação do currículo e metodologias utilizadas, antes de se considerar a possibilidade da ocorrência de uma dificuldade de aprendizagem. A falta de encaminhamento para tratamento com profissionais indicados, pode tirar a oportunidade do educando de superar suas dificuldades levando- o à exclusão.

Segundo o PCN (1998) para que a superação de obstáculos, em relação ao ensino de matemática seja eficaz, é necessário qualificar os profissionais da área melhorando as condições de trabalho e intensificando a luta por melhores

políticas educacionais, modificando práticas pedagógicas inadequadas. Piaget e Vygotsky com suas teorias do desenvolvimento humanos nos âmbitos biológicos e sociais contribuirão para uma compreensão dos processos de aquisição da aprendizagem. Garcia, Johnson, Myklebust, irão conceituar e definir a Discalculia.

DISCALCULIA

Para que o processo de aprendizagem seja satisfatório, muitos são os fatores que determinam o potencial do indivíduo durante seu processo de aquisição de conhecimento sendo necessária uma personalidade sadia e que esteja bem emocional e pessoalmente. Aprender é essencial para o ser humano, e deve ocorrer de forma gradativa respeitando as etapas de desenvolvimento de cada um. Pessoas que apresentam uma dificuldade de aprendizagem tem um desenvolvimento diferente em relação aos seus colegas com de seus colegas.

As dificuldades de aprendizagem são uma desordem ou transtorno que podem afetar o indivíduo em sua capacidade de receber e processar informações em seu cérebro, dificultando a aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Identificando-se o problema prematuramente é possível que seja amenizado ou sanado (NJCLD 1988 p.1 apud GARCIA).

Acredita-se que os efeitos das dificuldades de aprendizagem ultrapassem os muros da escola, afetando o sujeito em relação a sua atenção, impulsividade, a perseverança, a linguagem, a leitura e escrita, a memória, a autoestima e as habilidades sociais, e que esses efeitos podem ser consequência da combinação de dificuldades (BOSSA, 2003).

Piaget defendia que a aprendizagem se processava por um processo de ajustamento ao meio, composto por dois mecanismos: a assimilação e a acomodação, reguladas pela equilibração. Associado à teoria da aprendizagem, encontra-se o conceito de esquema cognitivo, em que cada um

seguiria o seu padrão: a assimilação iria alternando com a acomodação conduzindo a um equilíbrio. Ele se opôs à ideia de que o conceito de número podia ser ensinado através da transmissão social, não o considerando como um conhecimento social. No entanto, requer uma estrutura lógica matemática para a assimilação. O número resulta em primeiro lugar, de uma abstração das qualidades diferenciais, que tem como resultado tomar cada elemento individual equivalente a cada um dos outros, esses elementos tornam-se classificáveis segundo as inclusões, mas são ao mesmo tempo, seriáveis e o único meio de distingui-los e de não contar duas vezes o mesmo elemento nessas inclusões é seriá- los (Piaget e Inhelder, 1979, p 115).

Segundo Vygotsky (1988), a adaptação da criança é mais ativa e menos determinista, ou seja, ele enfatizou fundamentalmente a cultura em detrimento da herança biológica para o desenvolvimento cognitivo. Através da interação social, a criança contaria com elementos mediadores, levado a emergência de processos mentais, que poderiam ser agrupados em dois níveis, processos psicológicos elementares, de origem biológica e os processos psicológicos superiores, de origem Sócio- cultural.

A teoria central de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal, definida como a distância entre o desenvolvimento atual da criança e o nível alcançado quando resolve problemas com auxílio.

O desenvolvimento cognitivo seria formado pelo processo de internalização social com materiais fornecidos pela cultura, sendo o processo construído do exterior para o interior, o sujeito não seria apenas ativo, mas interativo, na medida em que formaria conhecimentos se constituiria com base nas relações intra e interpessoais.

Estima-se que 6% da população em idade escolar pode apresentar dificuldades de aprendizagem em matemática, e estas afetam diretamente o indivíduo que apresenta uma série de problemas característicos na área cognitiva e neuropsicológica (Garcia 1998).

As dificuldades de aprendizagem na matemática vêm se desenvolvendo ao longo da história das dificuldades de aprendizagem. Segundo uma

caracterização recente, o subtipo “dificuldades de aprendizagem da matemática” apresentaria problemas em uma ou mais áreas como cálculo aritmético, aprendizagem mecânica, memorização de horários e números, trabalhos escritos e coordenação motora fina (Garcia 1998).

As dificuldades dos transtornos do desenvolvimento da matemática vão incidir em diversas atividades como:

.Habilidades linguísticas;

.Habilidades de atenção;

.Habilidades matemáticas.

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais – DSM-IV, define que o transtorno nas operações matemáticas é caracterizado pela incapacidade, para a realização de operações aritméticas, cálculo e raciocínio inferior à média esperada para a idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo e dificuldades que trazem prejuízos significativos em tarefas diárias que exigem ou apresentam algum déficit sensorial, destacando-se que as dificuldades matemáticas excedem aquelas geralmente associadas.

As dificuldades de aprendizagem em matemática podem ser decorrência de uma má escolarização, problemas afetivos sociais, o que já se tem certeza que a discalculia é um transtorno neuropsicológico e que pode estar acompanhado de outro transtorno como, por exemplo, a dislexia e TDHA. Qualquer pessoa pode ter discalculia, segundo Johnson e Myklebust (1983): “Este transtorno não é causado por deficiência mental, nem por déficits visuais ou auditivos, nem por má escolarização”.

Os problemas de aprendizagem em matemática segundo Garcia 1998 podem ser classificados em:

Acalculia é o transtorno relacionado com a aritmética, adquirido após

uma lesão cerebral, sendo que as habilidades já tinham sido consolidadas e desenvolvidas, e são classificadas de duas formas:

Acalculia primária, ou anaritmia;

Acalculia secundária, que se diferenciam em dois tipos:

Acalculia afásica, ou acalculia com alexia e/ou agrafia para os números;
Acalculia secundária ou alterações viso-espaciais.

Discalculia ou discalculia do desenvolvimento é definida como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade na compreensão e manipulação de números, é evolutiva, ocorre devido uma falha na formação dos circuitos neuronais localizados na parte superior do cérebro responsável pelo reconhecimento dos símbolos.

A discalculia é um transtorno pouco conhecido atualmente, apesar dos avanços nas pesquisas sobre o tema. Sua causa é fundamentada em um conjunto de fatores,

Ladislav Kosc (apud Garcia 1998, p.213), classifica a discalculia em seis subtipos sendo eles:

Discalculia Verbal – dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os

Discalculia Practognóstica – dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matemática.

Discalculia Léxica – Dificuldades na leitura de símbolos matemáticos.

Discalculia Gráfica – Dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.

Discalculia Ideognóstica – Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.

Discalculia Operacional – Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos

A Discalculia é um transtorno estrutural da maturação das habilidades matemáticas, as crianças deste grupo, costumam apresentar, ainda

Juliane Gabriele da Silva

problemas cognitivos e neurológicos tais como: dificuldades na memória a curto prazo; dificuldades nas tarefas não verbais; dificuldades na seção de soletração de não palavras; dificuldades nas tarefas de memória de trabalho que implicavam a contagem; dificuldades nas tarefas viso- espaciais e visoperceptivas; dificuldades em habilidades psicomotoras e perceptivo- táteis (Garcia 1998)

Identificar a discalculia pode ser uma tarefa complicada, pois as crianças já na pré- escola apresentam sintomas, dessa dificuldade, mas um diagnóstico preciso só poderá ser realizado por volta dos 10 anos de idade quando o educando já tem um certo nível de conhecimento matemático. Quando há sinais da ocorrência desse transtorno o educador deve encaminhar o aluno a uma rigorosa avaliação por uma equipe multidisciplinar composta por neurologista, psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, e sem dúvida a participação da família é essencial pois o meio em que o discalculico convive determina a gravidade do distúrbio. Entretanto é preciso ter cautela em relação a suspeita de discalculia, para não rotular a criança com um problema que não possui.

Para Johnson e Myklebust (1987), as crianças com discalculia compreendem e usam a linguagem falada, sabem ler e escrever, mas não conseguem aprender a calcular. Muitas delas são deficientes na organização visoespacial e na integração não verbal:

Elas não conseguem distinguir rapidamente as diferenças em formas, tamanhos, quantidades, ou comprimentos. Elas não são capazes de olhar grupos de objetos e dizer qual deles contém a quantidade maior. Algumas têm dificuldades para calcular distância e fazer julgamentos relacionados à organização visuais espaciais (Johnson e Myklebust 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho houve dificuldades em conseguir material, pois é dado maior ênfase à Dislexia do que a Discalculia. Podemos concluir que há necessidade de dar uma atenção maior ao assunto, para que o educador faça a identificação precocemente, para que sejam feitas as intervenções necessárias no processo de ensino aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA:

BOSSA, Nádia A. **Fracasso Escolar: Um Olhar Psicopedagógico**. São Paulo: Art Med, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: Discalculia, Acalculia e Pseudo- Discalculia<<http://discalculicos.blogspot.com/2007/10/o-diagnostico-da-discalculia-cid-10-e.html>>Acesso em: 15 fev. 2012.

DSM V – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, J. N. **Manual de Dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Art Med, 1998. GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63. Abril 1995.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

JOHNSON, D; MYKLEBUST, H. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais**, São Paulo: Pioneira, 1983.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo. do lúdico na matemática. In KISHIMOTO, T.(Org.).

Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1996.p. 73-87.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

Piaget e a Matemática. Disponível em:

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/piaget_matematica/index.php?pagina=1.

Acesso em: 15 fev.2012.

RAPPAPORT, Clara Regina (Coord.). **Psicologia do desenvolvimento**. v. 1. São Paulo: EPU, 1981.

SEGRE, Valéria. **Discalculia**, 2011. Disponível em <<http://www.psicopedagogiavaleria.com.br/site/index.php?option=comcontent&view=article&id=25:discalculia&catid=1:artigos&Itemid=11>>.

Acesso em: 15 fev.2012.

SILVA, Marcelo Carlos da. **Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: A Manifestação da Discalculia**, 2008. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SYLVIA. Maria Ciasca. **Distúrbios de Aprendizagem**- Proposta de Avaliação Interdisciplinar, São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

SILVA. Tânia Camargo da Silva. **As Consequências da Discalculia no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática**. Monografia, Faculdade Alfredo Nasser, Goiânia, 2010.

SILVA. Willian Cardoso da, **Discalculia**: Uma Abordagem à luz da Educação Matemática. Relatório Final (Projeto de Iniciação Científica)- Universidade Guarulhos.

A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL E AS CLASSES ESPECIAIS

Renata de Fátima Oliveira Bereza

RESUMO

No Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo o país, para pessoas excepcionais. Este era o termo empregado exclusivamente para as pessoas que frequentavam as classes especiais.

Estas classes especiais contribuíram novamente para a segregação e exclusão. A partir de 1980, esta terminologia deficiente foi alterada para pessoas portadoras de deficiência. A partir de 1986 houve a substituição de pessoas portadoras de deficiência, bem como de excepcionais, específica das classes especiais, para pessoas com necessidades educativas especiais. Mas, a adoção desta terminologia foi um processo lento.

Ainda hoje em dia é possível ouvir referências aos deficientes, aos excepcionais, apesar da existência legal das nomenclaturas oficiais. Tal questão pode ser atribuída à lentidão na aceitação real da educação inclusiva e nas resistências às mudanças no cotidiano da educação (Cardoso, 2003).

INTRODUÇÃO

Reverendo a obra de Diniz e Guilheme (2007) sobre as mudanças na terminologia, pode-se associar o termo deficiente com o modelo médico vigente nas primeiras décadas do século passado.

Ao adotar a terminologia necessidades educacional especial fica presente a dimensão que evolui do indivíduo para uma concepção social, onde a comunidade passa a participar do problema. O termo

Renata de Fátima Oliveira Bereza

necessidades educativas especiais ainda não é uma unanimidade, e há discussão ao redor da terminologia adequada, tanto nas instituições oficiais de pesquisa, nas academias, quanto nos grupos de deficientes, passando pela necessidade contínua de revisão crítica da legislação sobre o assunto. A legislação assinala para esta nomenclatura em educação inclusiva.

Ainda, no ano de 1986 surgiu também a proposta de integração educativa, que representou um avanço significativo. O ensino dos alunos com necessidades educativas especiais poderia ser realizado no contexto da escola regular.

Cardoso explicita que:

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educativas especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, pp.19-20).

A GESTÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM

Conforme Luck (2000):

A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar idéias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser

capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

A gestão democrática tem como fundamento inicial a descentralização da educação, que conforme Luck (2000) decorre do entendimento de que:

(...) apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como de fato, tem-se verificado. Também, é, sobretudo como reconhecimento da força dos movimentos democráticos, como condição de transformação e desenvolvimento social.

A descentralização deve ser praticada tendo como pano de fundo não apenas essa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover a melhor gestão de processos e recursos.

Aliado à descentralização, surge o conceito de autonomia da escola como um dos conceitos mais mencionados nos programas de gestão como condição para realizar o princípio constitucional de democratização da gestão escolar. A autonomia de gestão da escola é um dos quatro pilares sobre os quais se assentam a eficácia escolar apresentado por Luck (2000).

Os demais são: a existência de recursos sob controle local, a liderança pelo diretor e participação da comunidade. Ainda conforme esta autora:

O conceito de autonomia da escola está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes.

Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança.

Entende-se, nesse conjunto de concepções, como fundamental, a mobilização de massa crítica para se promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que a escola e os sistemas educacionais atendam às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder, conforme anteriormente apontado.

A efetivação da autonomia escolar está associada a uma série de características, umas ocorrendo como desdobramento de outras, formando, todo um único conjunto.

Assim, a autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro.

Outro importante tema pertinente à gestão escolar democrática é a formação dos gestores escolares. O trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas. Essa diversidade de competências é um desafio para os gestores, cabendo aos sistemas, organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo. Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, Ghanem (1998) considera que:

(...) não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuado, em serviço, além de programas específicos e concentrado, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino. (...) É necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotar uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos. É necessário, também, articular política de formação com política de gestão.

GESTÕES ESCOLARES DEMOCRÁTICAS

Gestão escolar é o termo que passou a substituir o termo administração escolar, significando não apenas uma mera mudança terminológica, mas uma alteração conceitual ou mesmo paradigmática que tem sido alvo de muitas controvérsias.

Conforme Luck (2000):

Para alguns esse processo se relaciona com a transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter à administração da educação à lógica de mercado.

Para outros, o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola.

Barroso (2000) entende que:

O conceito de administração é mais amplo, já que é “utilizado num sentido genérico e global que abrange a política educativa”, ao passo que o termo “gestão escolar” refere-se a uma “função executiva destinada a pôr em prática as políticas previamente definidas”. Essa alteração no termo que, conseqüentemente, trouxe uma alteração no papel da direção escolar ainda não foi muito bem definida e estudada pela comunidade escolar que, embora venha realizando

capacitações, ainda não conseguiu delinear bem o seu papel frente às novas definições e políticas.

Considerando que ao assumir o conceito de gestão a escola assumiu também o compromisso de passar a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, entende-se que esse ambiente implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns. Para que isso aconteça é preciso traçar bem os objetivos que se pretende alcançar e preparar todas as pessoas envolvidas no trabalho para a busca do alcance de tais objetivos.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição Federal de 1988 foi um importante marco para a democratização da educação. A Constituição cidadã reforçou o movimento de gestão democrática da educação que teve um grande avanço nas décadas de 80 até meados da década de 90, quando foi, então, promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) – LDB, que contemplou em seus arts. 14 e 15 os princípios norteadores da gestão democrática, in verbis:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O art. 15 contempla o princípio da autonomia delegada, pois esta lei decreta a gestão democrática com seus princípios vagos, no sentido de que não estabelece diretrizes bem definidas para delinear a gestão democrática, apenas aponta o lógico, a participação de todos os envolvidos. Para Sousa (2007), “o caráter deliberativo da autonomia assume uma posição ainda articulada com o Estado”. Segundo este autor:

A gestão educacional passa pela democratização da escola sob dois aspectos: a) interno que contempla os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos; b) externo ligado à função social da escola, na forma como produz, divulga e socializa o conhecimento.

Como visto a Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhe qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados em seu artigo 206, in verbis:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único.

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Conforme Freitas (1998):

Norteiam a busca desse padrão de gestão educacional os princípios de focalização, flexibilização e mobilização. Na verdade, trata-se de princípios que têm dirigido a ação do Estado na área social, segundo critérios político-econômicos postos pelo ajuste estrutural: O princípio da focalização sinaliza a prática da seletividade na atuação do Estado e a concentração desta em determinadas áreas e problemas. Este princípio é indicativo do caráter restrito e emergencial que tem marcado a política social do Estado brasileiro.

A flexibilização, como princípio, orienta a criação e garantia de uma institucionalidade dotada de mecanismos e instrumentos legais, técnicos e burocráticos que possibilitem o rompimento da rigidez formal das estruturas do sistema de ensino e de sua gestão.

O princípio de mobilização dirige a ação gestora do Estado no sentido de fomentar o envolvimento ativo dos indivíduos (professores, alunos, pais e outros), das comunidades (em especial a escolar), das organizações sociais e dos setores produtivos da sociedade na implementação das políticas educacionais. Este princípio norteia a gestão no sentido da busca de responsabilização das instituições, dos indivíduos e segmentos sociais pelos resultados que se têm em vista com a escolarização.

Após o advento da Constituição Federal de 1988, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien-Tailândia, 1990) e a Conferência de Cúpula de Nova-Delhi (1993) indicaram a necessidade de construção de um novo modelo de gestão educacional capaz de assegurar, para todos, uma educação básica de qualidade, vista como uma das condições essenciais do desenvolvimento humano, corroborando com o tratamento dado pela Carta Magna.

A Constituição Federal é o eixo norteador de todo o sistema de educação no Brasil, que é legitimado por leis específicas que tentam viabilizar políticas que possam contribuir para o crescimento da educação pública no país. Essas leis estão contidas na LDB (Leis de Diretrizes e Bases/1996).

Na LDB, Art. 12, Incisos I a VII, estão as principais delegações que se referem à gestão escolar no que diz respeito as suas respectivas unidades de ensino:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Dentre os sete inciso descrito acima é interessante observar a dimensão da gestão escolar na relação com a comunidade escolar. A relação escola-comunidade é umas relações onde ambas requer a visibilidade e transparência da participação tanto da escola quanto da comunidade no processo de educação de qualidade.

Conforme Vieira (2008):

Para a LDB, o planejamento, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a principal das atribuições das unidades de ensino, devendo ela, assim, na sua gestão trilhar um caminho orientado por esta finalidade. A proposta pedagógica é a bússola da escola.

Ela define os caminhos e trajetões que a escola vai tomar para alcançar os seus objetivos. Por isso, é muito importante que ela seja bem formulada e estruturada pela escola e seus representantes. É obrigação da escola a gestão das pessoas que integram a unidade.

Além da gestão dos recursos financeiros e materiais, a escola precisa gerir o seu maior patrimônio que são as pessoas que trabalham na unidade de ensino. As pessoas são as responsáveis pela cultura de ideias que surgem no interior das escolas. Lidar com o patrimônio pessoal é tarefa primordial na gestão escolar.

A gestão escolar é legalmente fundamentada e a legislação pertinente determina que tal gestão seja democrática, conforme estabelecido no artigo da LDB, no qual a democratização da gestão se reduz a um ideal de orientação de atividades de escolas e universidades e ao incentivo à participação da comunidade. Os principais incisos do artigo são:

A gestão democrática constitui princípio fundamental da organização e da administração das instituições públicas de ensino, compreendendo:

I - a existência de mecanismos de coparticipação na gestão das instituições de ensino, com representação dos segmentos que a integram, incluídos, no caso das instituições destinadas à educação e ao ensino de crianças e adolescentes, os pais ou responsáveis; 1º - o cumprimento do disposto neste artigo dar-se-á com observância dos seguintes preceitos:

II - existência de órgãos colegiados e conselhos escolares, com competência sobre o conjunto de todas as atividades desenvolvidas pela instituição;

III – avaliação permanente da qualidade de serviços prestados e dos resultados das atividades educacionais oferecidas à sociedade;

IV - utilização de métodos participativos para a escolha de dirigentes, ressalvado o provimento de cargos por concurso público;

V - incentivos para a criação de associações de profissionais do ensino, alunos, ex-alunos e pais, além das de caráter acadêmico, assegurada sua participação nos processos decisórios internos das instituições.

Todas as atividades desenvolvidas pelas instituições públicas visam o avanço dos indicadores nos sistemas de avaliação e a contribuição da comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos, pais, etc). Assim, a gestão democrática é definida com os princípios de integração do sistema/escola com a família, comunidade e sociedade, descentralização, participação democrática no processo educacional, maioria dos professores em colegiados e comissões.

Mas, a gestão democrática não está restrita apenas as unidades escolares. Ela é um valor público definido em forma de lei que remete tanto a gestão escolar quanto, no nível mais geral, à gestão educacional. A gestão democrática é um eixo importantíssimo de ações públicas que significam, conforme Rosar (1992):

(...) a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola. As ações do MEC deveriam está adequadas às deliberações de um Fórum Nacional de Educação que pudesse definir, a partir de amplo debate nacional, as diretrizes político-pedagógico, as prioridades educacionais, a garantia de recursos para todos os níveis de ensino considerados como um todo, e as formas de avaliação dos mesmos, com a participação de diversos setores sociais.

A LDB regulamenta a gestão democrática do ensino público em geral, contribuindo de forma transparente para que as leis sejam aplicadas na educação básica oferecendo autonomia as unidades federativas para um planejamento adequado as pretensões de cada unidade.

FORMAÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES

Renata de Fátima Oliveira Bereza

De acordo com Luck (2000):

Com a nova concepção de gestão, intensificaram-se os debates sobre a necessidade da profissionalização das pessoas envolvidas na administração escolar como condição para a melhoria da qualidade da educação básica. Nesse sentido a LDB 9394/96 pouco inovou em relação ao cargo de diretor escolar e contemplou apenas a formação dos profissionais com o curso de pedagogia e a forma de escolha dos dirigentes.

Em seu Art. 67, determinou a exclusividade de ingresso no cargo por meio do concurso público de provas e títulos (sem definir os seus critérios) e o pré-requisito da experiência docente para o exercício do cargo. Sendo assim, ficou a cargo da prática administrativa escolar a adaptação aos novos paradigmas e políticas, bem como a adequação da comunidade escolar a essa nova concepção de administração que passa a ser coletiva e democrática.

Segundo Cury (1997):

Gestão, pensada de forma democrática, pode adquirir uma dimensão muito diferente daquela associada à ideia de comando. Isto significa que se pode administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo. A participação e o exercício da cidadania no campo educacional, e mais especificamente na gestão da escola, estão ligados a um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional, e, portanto, ligado à sua função social.

Diante disso, o autor recomenda que a gestão democrática seja instituída por meio da criação de conselhos deliberativos, eleição para diretores e da necessidade de construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Em decorrência disso, surgirá uma grande valorização da figura do gestor escolar e, ao mesmo tempo, a preocupação com sua capacitação profissional. A finalidade é que ele corresponda à forma de “gerir” o bem público numa perspectiva de “descentralização”,

“autonomia” e “democratização”. O novo paradigma da administração escolar traz, junto com a autonomia, a ideia e a recomendação de gestão colegiada, com responsabilidades compartilhadas pelas comunidades interna e externa da escola.

Os novo modelo não só abre espaço para iniciativa e participação, como cobra isso da equipe escolar, alunos e pais. Ele delega poderes (autonomia administrativa e orçamentária) para a Diretoria da Escola resolver o desafio da qualidade da educação no âmbito de sua instituição. Em certa medida, esta nova situação sugere o papel do de um gestor que enfrenta todos os problemas buscando soluções que nem sempre são técnicas, mas, em várias situações são de engajamento e sintonia com o grupo que está envolvido e que tem muito a ganhar com a superação do desafio.

A qualidade da educação é interesse tanto da equipe e escolar, quanto dos alunos e de suas famílias (além do Estado, das autoridades educacionais e da nação como um todo). Sua melhoria depende da busca de sintonia da escola com ela mesma e com seus usuários.

Conforme Souza (2011):

(...) uma escola de qualidade tem uma personalidade especial, que integra os perfis (aspirações e valores) de suas equipes internas, alunos, pais e comunidade externa. Desenvolvimento profissional de professores e funcionários. Estados planejam investir em programas de capacitação de professores e dirigentes escolares, Incluiu um programa de capacitação em liderança de escolas estaduais inovador baseado na escola. O enfoque da capacitação prático e não teórico.

Os programas e seu material de apoio são desenvolvidos por grupo de treinamento central. O objetivo dos estados participantes é reforçar o conteúdo de capacitação e desenvolver escolas para demonstração. O fator crítico para o alcance do objetivo do estado é de descentralizar o processo divisório das escolas.

Por que incentivar o desenvolvimento dos professores e funcionários. As duas razões principais para que se tenha uma forte ênfase ao desenvolvimento dos funcionários e professores são: crescimento profissional e desenvolvimento pessoal.

Nessa perspectiva, os funcionários devem se sentir motivados para treinar e aprender mais na área em que atua isto vai ser lucro para ambas as partes escola e funcionário. Os diretores poderão crescer mais em seus projetos e desenvolver cada vez melhores seu "perfil", sendo capaz de solucionar problemas com decisões certas.

Estratégias participativas do desenvolvimento de pessoal. Tanto os professores como os gestores devem ser envolvidos na concepção de programas de desenvolvimento de pessoal

Nessa perspectiva, os funcionários devem se sentir motivados para treinar e aprender mais na área em que atua isto vai ser lucro para ambas as partes escola e funcionário. Os diretores poderão crescer mais em seus projetos e desenvolver cada vez melhores seu "perfil", sendo capaz de solucionar problemas com decisões certas. Estratégias participativas do desenvolvimento de pessoal. Tanto os professores como os gestores devem ser envolvidos na concepção de programas de desenvolvimento de pessoal.

CONCLUSÃO

A inclusão é um motivo para que a escola se modernize atendendo às necessidades de uma sociedade heterogênea. Uma administração escolar que busca a participação democrática em suas ações, a partir do momento que toma a inclusão como um compromisso de todos os integrantes da escola e não apenas da direção e dos professores, favorecendo a compreensão do processo bilateral do paradigma da inclusão, com certeza alcança o sucesso da proposta escolar inclusiva.

REFERENCIAS

AMARAL Filho, J. Do (2007), “Celso Furtado e a economia regional, in Celso Furtado e o Século XXI, organizado por João Saboia & Fernando J.”. Cardin de Carvalho, Minha Editora/Editora Monole, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos (NBR 9050:2004, válida a partir de 30/6/04). Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

____. NBR 15290. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Plano de Trabalho. Cariacica - Espírito Santo. 2009.

_____. Estatuto da APAE/CARIACICA. Cariacica, Espírito Santo, 1990.

ARIÈS; Philippe. História Social da Criança e da Família. 2ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, A . M. B. (org) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2006.

BARROSO, J. Autonomie et modes de régulation locale dans Le système éducatif. Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 130, p. 57-71, jan./mar.2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 6. Ed. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL, Constituição (1967). Constituição da República federativa do Brasil – 14 de Janeiro de 1967. Brasília, Df: fundação Projeto Rondon – minter, 1986.

BRASIL. Constituição da República federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U.de dezembro de 1996. Florianópolis:

BRASIL. boletim da UNESCO sobre Educação Inclusiva. Brasília: Corde, 1998.

CARDOSO, m. Aspectos históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada. IN: MOSQUEAR, J. m. e STOBAÜS,

C. (Org.) Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, P.15/26.

CHACON, M. C. M. Deficiente mental e Integração Social: o papel mediador da mãe. Revista Brasileira de Educação Especial. Editora UNIMEP, v. 5, p. 87-96, 1999.

CONSULTOR MÉDICO DO HOSPITAL POLICLIN

143. Hidrocefalia. Disponível em: <<http://www.policlin.com.br/drpoli/143/>>
Acesso em: 10 abr. 2010.

CORTEZ, Maria Lucia Sica. REGEN; Mina. A família e o profissional, uma relação especial. Agosto. 1996.

CURY, Jamil C. R. et al. Medo à Liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1997. 320 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E Linha DE Ação Sobre NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

DINIZ, D. e Guilhem, D. O que é Deficiência. São Paulo: brasiliense, 2007.

DURU-BELLAT, m. Vencer o Grande Desafio da Igualdade de Oportunidades. La bel France: Revista do ministério de Relações Exteriores. n.54, Abril-Junho 2004.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência e o Ministério Público. Jul. /set.2001. p. 1-9.

FERREIRA, Fernanda, DIAS, Marília & SANTOS, Pedro. Níveis e Tipos de Deficiência Mental. Educação Diferente, março 2006.

FREITAS, D –1998- *Mudança Conceitual em sala de aula: uma experiência com formação inicial de professores*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 270p

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, 2 (4), 111-119, 1997.

LÜCK, H. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOURA, Leonice; VALÉRIO, Naiana. A família da Criança Deficiente. Caderno de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v.3, n.1, p. 47-51, 2003.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In. Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada. KABENGELE, Munanga (Org.). Alfabetização e diversidade. Brasília: MEC/SEC, 2005.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, m. k. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimentos Processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. Necessidades Humanas: Subsídios à crítica dos Mínimos Sociais. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEIXOTO, M. I. H. Relações arte, artista e grande público: a prática estético-educativa numa obra aberta. Campinas (SP), 2001. 259 f. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

PINHEIRO, Humberto Lippo. Pessoas Portadoras de Deficiência e as Políticas Públicas. 2003 p. 01-13.

RIBEIRO, João Ubaldo. Política: Quem manda, Por que manda Como Manda. 3 ed. Revisada por Lucia Hippolito. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

RIBEIRO, Simone Clós César. As inovações constitucionais no Direito de Família. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 09.2001.

RIBEIRO, Cristiana Fábila. Projeto de Avaliação e Monitoramento do Projeto Girassol – APAE Cariacica. 2008.

RODRIGUES, D. Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Portugal: Porto, 2006.

RODRIGUES; Jaciana de Jesus. Análise Institucional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE – Cariacica. 2008.

_____. Projeto de intervenção: GASME – Grupo de Apoio e Suporte às Mães de Excepcionais. APAE - Cariacica, 2008.

_____. O Processo de Trabalho do Assistente Social no Espaço Institucional. APAE - Cariacica, 2009.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual. Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr, 2005.

SILVA, T. T. A Política e a Epistemologia do Corpo Normalizado. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2011.

UNESCO. Declaração mundial de Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas do aprendiz. Tailândia, 1990.

VIEIRA, Sophia Lerche. Educação: política e gestão da escola. Fortaleza: Líber Livro, 2008. .

O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: INCLUSÃO À LUZ DA HISTÓRIA E DA LEGISLAÇÃO

Elisangela Vieira Lino

Resumo

O tema desta pesquisa vem ao encontro da necessidade de se refletir sobre a real inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais e sobre as formas como a arte se insere no cotidiano e na aprendizagem dessas pessoas, no ambiente escolar que é diverso em sua essência.

É feito um relato sobre a história e a importância do ensino da arte em geral e no Brasil citando pontos importantes da evolução dessa área do conhecimento desde os homens primitivos que faziam registros de seu cotidiano em forma de uma simbologia grafada nas paredes das cavernas (arte rupestre) onde viviam, até os dias de hoje em que ela vem se adequando, no decorrer do tempo, ao contexto sociocultural humano

A seguir, é citada a história da educação dos indivíduos deficientes, com necessidades educacionais especiais, numa jornada lenta, árdua e importante, inicialmente preconceituosa, segregadora e discriminatória até mesmo pela família dessas pessoas, passando pela educação especial até a inclusão escolar e o reconhecimento de que são capazes de evoluir, aprender e se socializar numa escola que respeita suas dificuldades, seus desejos, seus limites e seus potenciais, da adequação de espaços, materiais e currículos, assim como um pouco da legislação vigente atualmente nessa área.

Capítulo I — A história do ensino da arte no Brasil

A arte reflete o momento histórico de um povo. A arte expressa a forma de como o homem sente, entende e relaciona-se com o mundo ao seu redor, portanto ela é dinâmica e se transforma de acordo com o contexto.

Elisangela Vieira Lino



O ensino da arte no Brasil teve seu início no século XIX, na época a disciplina era ministrada apenas para escolas de meninas, pois era vista como adorno, se ensinava a reproduzir quadros de artistas, trabalhos manuais como bordados, técnicas de desenhos, hábitos de limpeza e ordem com a intenção de preparar as jovens para a sociedade. A arte com o objetivo da formação moral e dos bons costumes, refletindo o ensino autoritário da época.

Em 1816, durante o Brasil Imperial, foi criada no Rio de Janeiro a primeira escola de Belas Artes, sendo que o ensino artístico sofria influência dos modelos europeus, e nessa época com a expansão industrial na Europa, a arte na educação assume um papel diferente e o desenho técnico passa a ser ensinado nas escolas como uma habilidade útil para formação profissional do aluno, pois os operários tinham que atender a demanda das indústrias. A arte na educação tem sua influência no ensino tradicional e autoritário, ensinando atividades de repetição de modelos, memorização, construções geométricas, etc., com a intenção de preparar o aluno para o trabalho.

Com o movimento da Arte Moderna em 1922, a arte na educação passa ter como objetivo a livre expressão, com a finalidade principal de permitir que a criança expressasse com espontaneidade seus sentimentos e criatividade sem interferências, pois havia um reconhecimento da importância do que a criança produzia. O conceito era que a arte não poderia ser ensinada, mas apenas expressada. Esta corrente teve como defensores, educadores, artistas, e principalmente psicólogos pelo seu caráter terapêutico.

Na segunda metade do século XX, a arte no Brasil se abre para novas concepções com a criação da “Escolinha de Arte”, estruturada nos princípios da “Educação Através da Arte”. Os professores de arte sabem que não é possível fazer arte de forma superficial, mas, para que os processos intelectuais e emocionais se mobilizem no ser humano é preciso ensinar arte. A expressão artística é influenciada pelo movimento da Escola Nova, e o ensino artístico passa a ser centrado no aluno, sendo visto como um ser criativo, que aprendia fazendo, portanto, era preciso oferecer condições para que ele desenvolvesse sua expressão artística.

A partir do ano de 1960/1970, o ensino da arte na escola prioriza o saber construir, sem o compromisso com as bases teóricas do conhecimento da

linguagem da arte. Há uma valorização das atividades prontas dos livros didáticos, influenciada pela pedagogia tecnicista, presente até hoje, voltada a um sistema de ensino mecanicista, onde o planejamento, os livros, os recursos audiovisuais apresentam maior importância em detrimento do professor e do aluno.

Paralelamente as estas tendências pedagógicas, em 1961/1964 Paulo Freire, revolucionou a educação com seu método de alfabetização de adultos, voltado para o diálogo educador/educando, visando à consciência crítica do aluno. Conhecida como a “Pedagogia Libertadora”, valoriza e respeita o conhecimento, a cultura e a experiência de cada aluno, fazendo com que este seja sujeito do seu conhecimento e da construção da aprendizagem.

A partir dos anos 80, educadores motivados por essa visão, iniciaram discussões e ações de mudanças na educação, percebendo que a escola tinha uma função social e cultural. A escola passa a valorizar a cultura, a experiência e a leitura de mundo que cada aluno traz, mas entende que é preciso ampliar e oferecer todo conhecimento necessário, acumulado pela humanidade, para que este tenha condições de exercer uma cidadania consciente, crítica e transformadora.

Notando a importância do novo olhar pedagógico sobre a educação que se delineava na época, Ana Mae Barbosa, se posiciona através de seus livros sobre a necessidade de se recuperar o ensino da história da arte no Brasil, a fim de democratizar o conhecimento, para construir um ensino de qualidade.

Sua contribuição para o desenvolvimento qualitativo da história da arte no Brasil foi de extrema importância, pois uma das propostas conhecidas por nós, e que vem contribuindo e sendo difundido em instituições de ensino até hoje, é a “Proposta Triangular”, que consiste em conhecer a arte através de: o “fazer artístico”, o “fruir arte” e a “refletir arte”.

A arte no Brasil passou por diversos momentos históricos, e hoje como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas; favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças, num plano que vai além do discurso verbal.

De acordo com as Propostas Curriculares para o Ensino da Educação Artística e os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (PCN), são três os eixos articuladores do processo de ensino e aprendizagem em arte:

1. Produção em arte que consiste em levar o aluno a criar, construir e produzir, através de elementos de conhecimento da arte, signos que exteriorizem, de forma crítica, sua visão de mundo.

2. Fruição que significa sensibilizar o aluno para a apreciação significativa da arte oferecendo produtos artísticos variados, de épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, formas, artistas, etc., para que ele tenha elementos que o leve a decodificar os signos da linguagem da arte, desenvolvendo assim sua intuição, imaginação e percepção.

3. Reflexão que é ofertado ao aluno, não só o conhecimento da história da arte em seu contexto político e social, mas a inclusão do conhecimento específico de cada linguagem artística, suas técnicas, suas regras, seus estilos, seus instrumentos, etc., a fim de leva-lo ao conhecimento, à reflexão e à crítica sobre ele.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte apresentam propostas nas quatro linguagens no ensino da arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essas quatro linguagens são importantes no processo educativo, pois favorecem o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo e amplia a sensibilidade, a percepção, a criatividade, a imaginação e a reflexão através de atividades significativas, desafiadoras, diversificadas e estimulantes, com significado e de forma lúdica e prazerosa.

Diante da importância do ensino da arte é fundamental que as escolas elaborem seus Projetos Pedagógicos com o compromisso de viabilizar ações efetivas a fim de fortalecer a presença desta disciplina na escola.

Este novo olhar da educação que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em Arte propõem, vem de encontro ao o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI em 1996. Este

relatório foi elaborado, por especialistas na área do mundo todo e aborda os quatros pilares básicos para o novo conceito de educação que são:

Aprender a Conhecer: que tem como objetivo proporcionar um aprendizado que leve o aluno a saberes, que lhe permitam compreender melhor o mundo de forma real e crítica, e que desperte a vontade de aprender mais e sempre a cultura geral e científica.

Aprender a Fazer: este aprendizado está mais ligado à formação profissional, que visa desenvolver no aluno a capacidade de se relacionar com o outro, de gerir e de resolver conflitos do cotidiano, tornando este conhecimento, mais importante que a técnica e a prática do trabalho.

Aprender a Viver Juntos: esta aprendizagem tem como desafio, a não violência. Pretende-se com isso, proporcionar uma educação que respeite a diversidade humana e evite conflitos, levando o aluno a perceber a si mesmo e o outro, através de atividades sociais de cooperação, solidariedade e respeito às diferenças, para que estas práticas se estendam para sua vida dentro da escola e fora dela com a capacidade de “contaminar” as pessoas de sua comunidade difundindo essas atitudes.

Aprender a Ser: é um aprendizado que visa o desenvolvimento total do aluno, e tem como propósito formar seres humanos com maior capacidade de autonomia, de discernimento, e de responsabilidade pessoal.

Em resumo, DELORS afirma:

...a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;

finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (1999).

O desenvolvimento da imaginação e da criatividade é essencial para formação destas capacidades.

O ministério da Educação e do Desporto apoiou a publicação no Brasil do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional, editada por Jacques Delors sob o título “Educação – Um tesouro a Descobrir”, em 1999.

Os quatro pilares da educação e o ensino das linguagens da arte apresentam a mesma concepção; a importância do desenvolvimento humano na sua plenitude.

Capítulo II — A Escola Inclusiva

História da Educação do Deficiente no Brasil

Desde muito tempo o estigma que o deficiente carrega passou por diversas fases. Houve época em que crianças deficientes eram eliminadas, encarceradas e perseguidas por crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas.

No século XIX foram iniciados os primeiros estudos científicos da deficiência intelectual e, a partir de então, criou-se uma perspectiva mais humanista da deficiência.

A medicina começa a apontar procedimentos que ajudam a esclarecer o desenvolvimento do indivíduo deficiente influenciando a educação. A educação especial foi então, constituindo-se de forma paralela ao sistema educacional regular, pois a segregação era entendida como a melhor forma de se atender o deficiente nas suas necessidades. Eles eram escondidos da sociedade com a pior atitude preconceituosa e discriminatória possível que vinha da própria família.

Em meados do século XX o Brasil criou diversas instituições especializadas em atender crianças de diferentes deficiências, algumas federais, estaduais e

na grande maioria particulares. Vale destacar, dentre outras, as Sociedades Pestalozzi e as APAEs (Associações de Pais e Amigos do Deficiente) que contribuíram muito para a construção da educação especial no Brasil.

Na década de 1960 e 1970 surge a necessidade de dar as mesmas condições de realização e de aprendizagem ao deficiente. Começa-se a discussão sobre os prejuízos da educação segregada, e a ideia da integração do deficiente nas escolas regulares. Essa ideia foi amplamente difundida na América do Norte e Europa, baseada no princípio que todo ser humano tem o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida comum em sua cultura. Neste contexto surgiram no Brasil as salas de educação especial em escola regular.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesta ocasião participaram educadores e políticos de diversos países, onde muitos firmaram o compromisso de oferecer educação para todas as crianças, deficientes ou não.

Outro marco importante na história da educação do deficiente foi em 1994, com a Declaração de Salamanca com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO. A partir de então, ganharam terreno as teorias e práticas da escola inclusivas em muitos países, inclusive o Brasil.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 1996) estabelece que as pessoas com necessidades especiais devam ter atendimento educacional preferencialmente na rede pública de ensino. Essa recomendação levou ao conceito de escola inclusiva.

Outra medida importante na área da educação foi a publicação no Brasil do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob o título Educação – Um tesouro a descobrir, editada por Jacques Delors em 1990. Este Relatório também veio contribuir para a história da educação do deficiente, pois tem como base, os quatro pilares da educação,

que chama a atenção para uma educação de coesão social e não de exclusão, onde valoriza a diversidade cultural, e se adapta aos diferentes grupos minoritários, desenvolvendo e privilegiando os talentos individuais, e promovendo a integração e a igualdade de oportunidade para todos.

O Brasil deve encontrar a melhor maneira de definir e implantar sua política de inclusão do deficiente em escola regular, a fim de garantir a sua integração de modo responsável, e para que isto aconteça, é indispensável melhorar a qualidade do ensino, para todos, numa escola democrática e com reais condições de inclusão, sem discriminação.

A escola hoje

A educação especial vem caminhando para a integração do deficiente nas escolas comuns de ensino regular. Partindo de uma filosofia educacional em que, qualquer criança independentemente do seu potencial de aprendizagem, deverá ter direito a uma educação, que lhe permita realizar seu máximo potencial humano, com igualdade de oportunidade.

A escola inclusiva compreende a aceitação da diversidade humana, onde a unidade da pessoa deve ser respeitada, e suas necessidades minimamente asseguradas, excluindo qualquer forma de ensino homogêneo.

De acordo com FERREIRA:

Comete grande equívoco quem pensa que o ato de incluir-se, o esforço de socializar-se, está restrito aos portadores de necessidades especiais. Avaliando todo o nosso processo de vida, desde o ventre materno à velhice, todos nós estamos em constante movimento de inclusão.

Portanto, é importante ressaltar, que para a inclusão acontecer de forma eficaz, é preciso que a escola adote um projeto educacional, onde o ponto de referência, a programação de atividades, os critérios de avaliação e qualquer

decisão educacional, que for adotada, privilegiem as necessidades e o bem estar do aluno deficiente, com a finalidade de integrá-lo, dentro de um ambiente de diversidade.

A escola inclusiva necessita de uma política pública, que garanta uma formação continuada para os professores, funcionários e da equipe envolvida, de programas e currículos flexíveis, de equipe multiprofissional, adaptações arquitetônicas nos espaços físicos e de menor número de alunos por sala de aula, para possibilitar uma educação de qualidade para todos. A inclusão subtende uma ação em prol dos direitos humanos e cívicos, tendente a modificar a essência e a estrutura da própria escola para uma formação que favoreça ao aluno sua participação na sociedade em que vive de forma efetiva e cidadã.

Dentro deste contexto é necessário assumir uma política de direitos humanos e de garantias oficiais responsáveis, a fim de legitimar a aceitação, a compreensão, a educação e a reabilitação de seres humanos diferentes, com necessidades especiais.

Legislação

Aspectos legais - Breve comentário de algumas leis.

Há poucos anos atrás a escola era exclusiva e elitista, pois, apenas algumas pessoas tinham acesso à Educação.

Com a democratização do acesso através de conscientização e das políticas públicas a favor da aceitação e da valorização da diversidade começaram a acontecer as políticas públicas e a legislação em prol dos menos favorecidos, e a escola e professores vêm, gradualmente se adaptando e tornando-se inclusiva.

A legislação em termos da inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE) vem sendo pensada e elaborada, tanto na escola de ensino regular como na de formação de professores, relacionadas abaixo, cronologicamente:

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)** diz: “Todas as pessoas nascem livres e diferentes em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação a umas às outras com espírito de fraternidade”

A **Constituição Brasileira (1988)** foi o marco da inclusão do aluno NEE no Ensino Regular e garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências na rede regular de ensino sem preconceitos.

Daí por diante as leis foram sendo adequadas para ampliar as condições de atendimento aos alunos NEE.

A **Lei Federal nº 7853 (1989)** determina que os estabelecimentos de ensino públicos atenda obrigatoriamente as pessoas com deficiências.

O **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)** garante que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito, e à dignidade como seres humanos em processo de desenvolvimento em igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A **Declaração de Salamanca (1994)**, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, enfatiza que a pessoa deficiente tem direito à Educação de qualidade e é parte integrante do Sistema de Educação com a finalidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas necessidades, habilidades e interesses, sem preconceito.

A **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 (1996)**, define como dever do Estado o atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos com NEE, ampliando a Constituição Federal de 1988 que se referia apenas aos portadores de deficiências, com educação de qualidade, preferencialmente na rede de ensino regular e quando necessário um serviço de apoio especializado com processos e procedimentos, estratégias e recursos que favoreçam esses alunos de forma a viabilizar sua aprendizagem.

A **Carta do Milênio (1999)** diz que os indivíduos com deficiências devem ser reconhecidos e protegidos em qualquer sociedade.

O **Parecer nº 17/ 2001 e Resolução nº 2/2001** instituem diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil com uma política de inclusão com reformulações na maneira de pensar a diversidade dos indivíduos com NEE com qualidade e equidade.

O **Decreto nº 3956/2001** decreta a eliminação de discriminação à pessoa portadora de deficiências (assim como a **Convenção de Guatemala em 1999**).

A **Convenção da ONU (2007)** garante o cumprimento das obrigações dos Estados a favor da diversidade com acessibilidade e sem discriminação.

O **Decreto nº6571/2008** estabelece o atendimento educacional especial aos alunos que dele necessitarem.

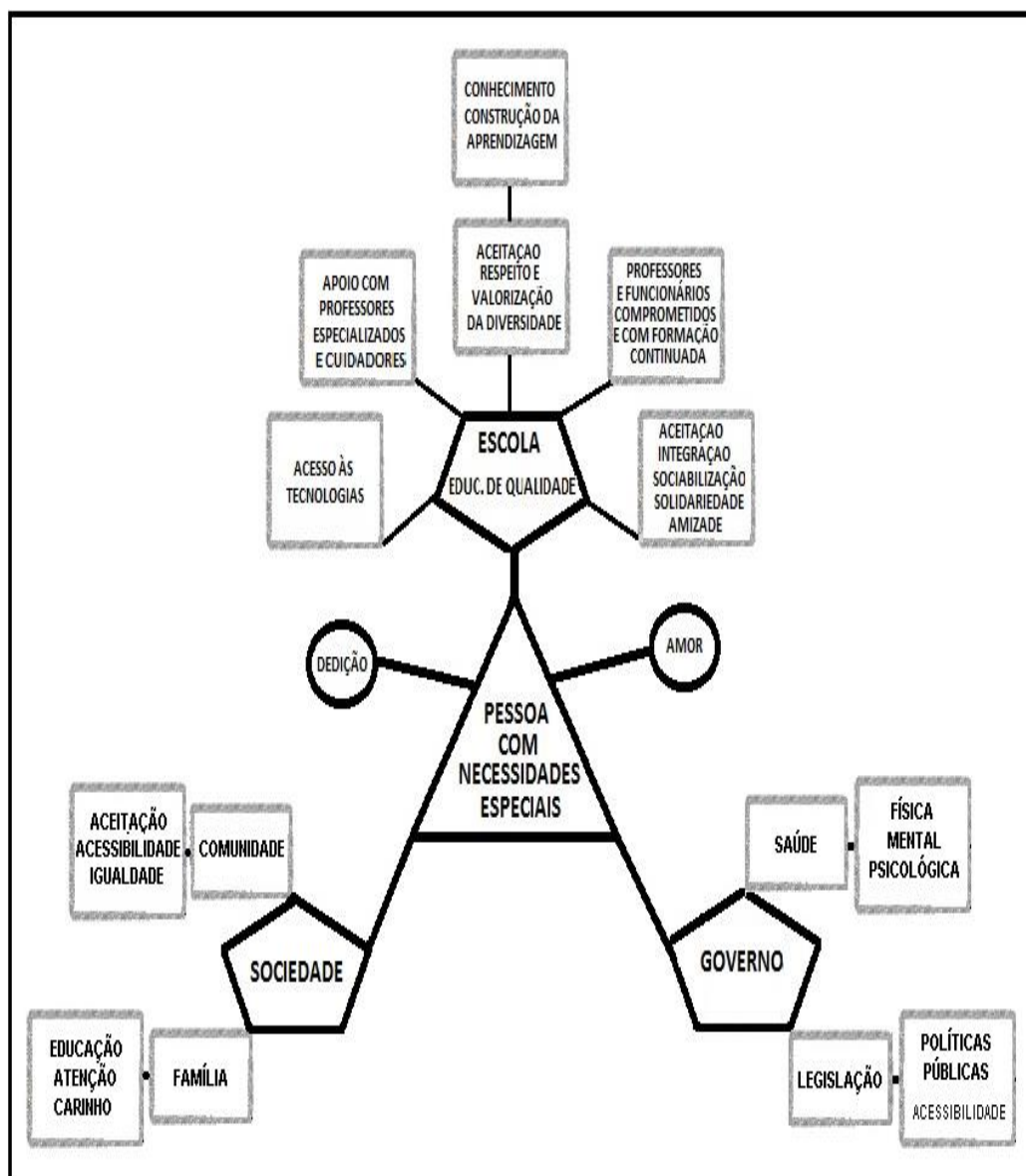
As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores** assegura formação especializada para profissionais em Educação Especial, professores intérpretes de língua e códigos assim como outras para o apoio necessário à aprendizagem, locomoção e comunicação. As Escolas devem contar com esses profissionais para melhor atenderem aos alunos com NEE.

Pode-se notar que existem inúmeros decretos, leis, portarias, resoluções, documentos e diretrizes legislando em prol do indivíduo com deficiências e com NEE. Há agora, que se conscientizar e se fazerem cumprir essas leis com aceitação e respeito à diversidade, efetivamente, para que a inclusão aconteça realmente e favoreça os interessados.

Fluxograma de uma Escola Inclusiva

Para que haja realmente a inclusão, tanto na escola como na sociedade como um todo há que se conseguir juntar todos os requisitos colocados neste trabalho e neste fluxograma e muito mais, que os indivíduos com necessidades especiais estejam realmente inseridos em uma comunidade que os acolha e os aceite, os respeite e se solidarize com suas necessidades e anseios.

É papel de todos fazer a diferença para com os alunos deficientes na comunidade escolar numa constantemente busca de aprimoramento e aperfeiçoamento, adequação para minimizar as diferenças e aproveitá-las em prol do crescimento de todos. Além dos itens relacionados abaixo podemos ainda incluir: planejamento e replanejamento de ações, adaptações curricular, física e de acessibilidade, além de avaliação e acompanhamento contínuos.



Referências Bibliográficas

ATACK, Sally M. Atividades artísticas para deficientes. Ed. Papyrus, 1995.

BARBOSA, Ana Mãe T. B. *Teoria e prática da educação artística*. Ed. Cultrix, 1978.

BUORO, Anamélia B. O olhar em construção – Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Cortez, 1996.

CARVALHO, Rosita E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

COLI, Jorge. *O que é arte*. Editora Brasiliense, 2004.

DELORS, Jaques, Educação – Um tesouro a descobrir. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. São Paulo, Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de e FUSARI, Maria F. de R. e. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo, Cortez.

FERREIRA, **Cláudia Linhares Lucas**. *O papel do professor na Educação Inclusiva*, in: <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-anteriores-artigos/o-papel-do-professor-na-educacao-inclusiva>, acesso em 28/12/12

FERREIRA, Romero. Júlio. *A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais*.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial – Programa de estimulação precoce – Uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre, Artmed, 1995.

JANNUZZI, Gilberta de M. A educação do deficiente no Brasil – Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, Autores Associados, 2006.

MACHADO, Maria Clara, (Extraído de *Cadernos de Teatro*, 52, 1, 6-10, 1972)
http://www.bernardojablonski.com/pdfs/graduacao/teatro_na_educacao.pdf,
acesso 29/12/12

MARTINS, Mirian C., PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria T. T. *Didática do ensino da arte e língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. Ed. FTD, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil – História e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 2003.

PINHEIRO, Odinea Quartieri Ferreira, *História da Educação Especial / Revendo Conceitos* – Curso de Pós-Graduação na Área da Educação da AVM Faculdade Integrada, 2011

RAUSCH, Vera Maria, *Fundamentos da Arte*, in <http://fundamentosdaarte-iaufrgs.blogspot.com.br/2008/07/entrevista-2-vera-maria-rausch.html>, acesso 20/12/12

REILY, Lúcia, *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Ed. Papyrus, 2004

RUTZ, Taís Bohlke¹; GARCIA, Adriana Castro¹; MEIRA, Mirela Ribeiro, *Arte e Educação Inclusiva: Vivências e Desafios encontrados pelo professor de Arte em sala de aula*.
http://www.ufpel.edu.br/enpos/2011/anais/pdf/LA/LA_00157.pdf acesso 12/12/12

SELAU, B. *Inclusão na sala de aula*. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

TELFORD, Charles W. e SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, ed. 3.

WIKIPÉDIA, Enciclopédia Livre, http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_na_escola, Acesso em 12/11/12

PARALISIA CEREBRAL: INCLUSÃO E ADAPTAÇÕES

Autora: Gessiane Batista de Souza
Orientadora: Silvana Buchini Bomtorin

RESUMO

Este artigo tem por objetivo mostrar sobre as dificuldades do portador da deficiência PC (Paralisia Cerebral), além de demonstrar o processo de adaptação em modo geral a inclusão desses alunos nas propostas, de verificarmos os métodos aplicados para melhor aprendizado desse aluno em sala e na sua vida social. Também veremos brevemente um pouco sobre a deficiência, como ela acontece, como tratar entre outras curiosidades.

ABSTRACT

This article aims to show about the difficulties of disability carrier CP (Cerebral Palsy), besides demonstrating the adaptation process in general, and the inclusion of these students, besides we review the best learning methods applied to this student in student and his life shall see social. Também briefly a little about the disability, how it happens, how to treat among other curiosities.

Palavras - chave: (inclusão, alunos, deficiência, paralisia, escola, adaptado)

Introdução

O termo paralisia cerebral é usado para definir qualquer para definir qualquer desordem caracterizada por alteração do movimento secundária a uma lesão progressiva do cérebro em desenvolvimento. É importante o alerta as pessoas, que paralisia cerebral não afeta a parte intelectual, e é possível ensinar o conteúdo aplicado ao restante da sala igualmente a ela, o que pode ocorrer dependendo da paralisia é o afeto de outras partes do corpo o que dificulta ela entender, conforme veremos ao longo deste artigo. O artigo também irá retratar inclusão de alunos com paralisia cerebral, nas escolas e na vida social, e as dificuldades de interação com outros alunos e locomoção devido nem todas escolas e ambientes serem adaptados a eles, sendo ele por muitas vezes portadores de cadeiras de rodas e necessitarem de um acesso fácil para chegar aos lugares mais difíceis.

Justificativa

É importante tratar desse tema para que possamos conhecer melhor sobre a deficiência PC(paralisia cerebral) , direitos a inclusão e o que podemos fazer para ajudar e melhorar a atual situação, que se encontra com muitas dificuldades, no ensino e interação.

Paralisia Cerebral inclusão e adaptações

O que é paralisia Cerebral?

A paralisia cerebral é um distúrbio de movimento e postura uma lesão do cérebro que geralmente é ocasionada por falta de oxigênio no cérebro ao bebe nascer, por trabalho de parto demorado, ou até mesmo gravidez difíceis onde a mãe e o bebe corram risco. E geralmente afeta principalmente nas partes motoras como postura e movimentos, em casos mais graves pode afetar na fala e audição, o que faz com que a criança interaja com mais dificuldades, todavia a paralisia não afeta a parte intelectual dessas crianças, pelo contrário elas possuem capacidade de aprendizagem muito avançada, até mesmo por muitas vezes mais que nos mesmos.

Existem quatro tipos de paralisia cerebral que são:

Espástica: que é aquela que deixa a criança com os membros fracos e rígidos.

Atetóide: que é aquela que se refere a crianças com movimentos involuntários, mesmo quando tenta permanecer imóvel.

Atáxica: há movimentos também involuntários, afeta o corpo todo, todavia a criança pode vir a caminhar.

Espasmódico: significa que os movimentos são duros e difíceis.

Geralmente a descoberta pelo diagnostico pode ser no momento do nascimento, pela equipe do neonatal ou até mesmo pela desconfiança dos pais quanto ao desenvolvimento da criança entre os 4 a 6 meses por seus movimentos serem retardados.

O tratamento médico não fácil, mas pode ser acompanhado por um fisioterapeutas, terapeutas da fala, e terapeutas ocupacionais, um psicólogo, um neurologista e claro um ortopedista, o que vai ajudar bastante a crianças a ter a maior independência possível, devido a paralisia cerebral não ter cura.

Situações do cotidiano nos portadores de PC e estigmas evidentes

Um dos estigmas mais evidentes pela sociedade, referentes aos portadores de paralisia cerebral é o de eles serem tratados como doentes mentais, devido as dificuldades na fala, motora, audição e por muitas vezes desenvolverem estrabismo. Por muitas vezes a falta de informação, os professores com esse tipo de aluno em sala de aula acabam o tratando como uma criança com retardo mental, o que acaba

pensando para as outras crianças de uma forma indireta e afetando a socialização com os demais alunos, por medo de uma maior aproximação.

“Naquela oportunidade ainda era predominante a ideia de que as deficiências, deveriam ser organizadas em categorias específicas conforme área de comprimento, assim os nomes tradicionais como deficiência mental “ (Estima no tempo da inclusão /Sadao Omote/pag287)

A inclusão nas escolas e adaptações

Fizemos uma pesquisa na escola Municipal de Educação Infantil E.M.El Fausto Ribeiro da Silva Filho na zona leste de São Paulo-SP, onde temos um total de 238 alunos de educação infantil somente na parte da manhã, sendo 34 alunos por sala contendo 7 salas e dentre essas 7 salas somente 3 tem 1 aluno deficiente, procuramos saber como é feita essa inclusão com o aluno que possui paralisia inclusão com o aluno que possui paralisia cerebral, ela nos passou que faz de quase tudo, porém com algumas adaptações sempre, como em um simples exemplo que ela nos passou, que ele tem quando dificuldade para manusear e segurar o lápis, brinquedos, móveis entre outros, e quando consegue é sua maior felicidade, o que é gratificante ao professor ajudar nesse processo e ver a criança satisfeita. Em um artigo de Maria Bernadete Rodrigues Martins, ela cita essa importância e até mesmo mostra alguns brinquedos que foram adaptados e melhoram a vida dessas crianças em questão de humor, socialização, desenvolvimento entre outros, onde ela diz:

Para uma criança com necessidades especiais, brincadeiras ao ar livre, sentindo-se segura nos brinquedos, surge como alternativa para se integrar na sociedade, e também de lazer, onde ela aprende a conhecer seus limites, descobrir sensações e emoções, além de fazer novas amizades. (www.afdeportes/ Revista Digital-Buenos Aires –Ano 13-nº 127- Diciembre de 2008)

E claro perguntamos ao professor se o aluno fazia alguma aula diferenciada, ela nos respondeu que sim em alguns momentos como letras moveis, massinha, brinquedos diferenciados e tudo trabalhado no concreto para que ela possa ter uma noção de fixo. Mas o professor passa também que a criança também interage e brinca com as outras crianças sim como brincadeiras em roda como por exemplo: batata quente que não necessita de muita mobilidade e é muito divertido alegrando a todos e mantendo o aluno incluso com os demais. Também fizemos uma pesquisa onde descobrimos que foi desenvolvido um balanço adaptado para uma criança com PC (paralisia cerebral) que se sentia frustrada em não poder participar das atividades de lazer na escola.

Um ponto muito importante também a ser tratado é a importância da família no tratamento de PC, porque com a família a criança sente-se segura, para até mesmo se expressar melhor, sabendo que ela tem o apoio, também citado por um artigo ASB (Apoio Social Brasil) em que eles dizem o seguinte:

Saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo e ampliando segundo paradigmas. (Inclusão escolar o que é? Vol III/Pag 13/ Maria Teresa Eglér Mantoan)

O papel da escola na vida dos alunos com PC é mais que importante já sabemos, o que por muitas vezes não sabemos é que a escola ajuda até mesmo na sua saúde devido o aluno pesquisado ter tido uma grande melhora no seu estado com a socialização com as demais crianças até mesmo, no estado da sua mãozinha, que era mais presa com movimento mais rudes e com uso de materiais na escola no seu cotidiano ele teve grande melhora nesse estado. A escola tem um papel essencial, todavia não é dispensável o tratamento com acompanhamento médico. O aluno citado possui 7 tipos de acompanhamento semanal sendo eles na AACD, Neurologista, Psiquiatra, Oftalmologista, TO, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, desde que nasceu a mãe descobriu sobre seu problema, devido ter passado da hora de nascer e faltado oxigênio que no caso foi um erro médico. Ele tem sido tratado desde recém-nascido nesses especialistas citados. É muito importante o acompanhamento de um profissional da saúde para que a criança possa não vir a ter os membros do corpo atrofiados e saúde comprometida. Algumas crianças dependendo da PC podem se submeter a cirurgia, são chamadas cirurgias ortopédicas que podem ser realizadas entre 6 e 12 anos de idade claro se orientada pelo médico. Além disso os médicos procuram novas formas de combaterem a PC antes mesmo do nascimento.

Todavia a criança citada não foi recomendada a cirurgia até o devido momento, até mesmo ela ter tido uma pequena melhora no seu quadro e se manter estável apenas com fisioterapia, mas o futuramente pode ser que não seja dispensável. Hoje em dia a socialização das demais crianças com ele é muito boa conforme o citado por sua professora, os alunos gostam muito dele e tem um bom desenvolvimento com todos, sem possuir nenhum comportamento agressivo. Todavia antes inserção da criança na instituição, a coordenadora recebeu os pais para uma entrevista para obter maior número de informações possível, e claro logo após a entrevista ele foi integrado ao

grupo escola conseguindo uma vaga, na própria escola ela possui recursos que a ajudam bastante como CEFAL (Formação de Acompanhamento à Inclusão, onde uma professora estagiária trabalha individualmente com aquele aluno, TO, Fisioterapeuta pela escola e transporte gratuito. Todavia nem todas as instituições não tem esse apoio necessário ou até mesmo aceitam de bom grado esses alunos por os pais dos demais alunos e alguns professores terem a ideia de que um aluno desse porte pode prejudicar no aprendizado dos demais, o que na verdade é uma grande mentira. Em uma publicação feita pelo site www.cienciaempauta.am.gov.br em 09/04/2013 com o seguinte tema Pesquisa avalia inclusão de alunos com paralisia cerebral em escolas de Manaus mostrou que

*a inclusão de estudantes com **paralisia cerebral** nas salas regulares da rede municipal de ensino de Manaus. De acordo com o levantamento, os professores afirmaram que desconhecem as diretrizes que norteiam o atendimento educacional especializado. (www.cienciaempauta.am.gov.br em 09/04/2013)*

Por muitas vezes as escolas acabam por ter grandes números de vagas, só que não possuem profissionais especializados para tratarem de forma adequada, e mantendo controle da situação em sala de aula com alunos, com PC e com os demais sem que fique confusa ou saiba como se adequar a aquele aluno sem afetar os demais.

Os dados remetem pensar que os professores, mesmo com suas dificuldades, como falta de experiência com o aluno deficiente ou falta de formação especializada, procuram realizar modificações em sua aula. (inclusão do aluno com deficiência/pag59/Walkiria Gonçalves/Ligia Maria Presumido).

Ao falarmos com o professor como ele se sente em relação a atual situação nas escolas e se é necessário mudança no currículo escolar? Então ela passou o seguinte, é necessário material adequado, todavia o currículo pode ser o mesmo dado aos demais alunos o professor tem que ser ousado e criativo e procurar maneiras e formas, mas ajudar aquele aluno sem que interfira no aprendizado dos demais, e claro o material que vai para a instituição como no caso desse aluno que não tem uma cadeira adequada para ele o que por muitas vezes o deixa desconfortável.

Métodos para lidar com a paralisia cerebral na sala de aula?

Para dar conta das restrições motoras da criança com paralisia cerebral, vale adaptar os espaços da escola para permitir o acesso de uma cadeira de rodas,

por exemplo. Na sala de aula use canetas e lápis mais grossos, envoltos em espuma e presos com elástico para facilitar o controle do aluno. Os papéis são fixados em pranchetas para dar firmeza e as folhas avulsas, nesse caso, são mais recomendáveis que os cadernos. O professor deve escrever com letras grandes e pedir para que o aluno com paralisia cerebral se sente na frente, se possível, com uma carteira inclinada, que dá mobilidade e facilita a escrita.

Se o aluno apresentar problemas na fala e na audição, providencie uma prancha de comunicação, para que ele se expresse pela escrita. Caso isso não seja possível, o professor pode preparar cartões com desenhos ou fotos de pessoas e objetos significativos para o aluno com figuras que ele possa identificar como banheiro, casa, comida, fome, sim, não entre outras palavras. E claro, esses são brevemente alguns métodos existem muitos outros que o professor também pode fazer ou adaptar com um pouco de criatividade.

Políticas públicas na Inclusão

Podemos afirmar que as políticas públicas referente a inclusão de crianças com deficiência nos dias de hoje ainda são muito precárias, apesar de parecer que não, e serem encobertas por organizações governamentais, criadas pela ONU e como principal fonte reverte fundos para o governo, para ajudar nos tratamentos e investimentos dessas crianças, todavia isso acaba não acontecendo.

A história das políticas públicas, que hoje preconizam a inclusão social na área educacional, tem como principais disseminadoras algumas recomendações de documentos internacionais a exemplo da declaração de educação para todos. (O impacto da inclusão nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade/pág. 249/autora: Carina Elisabeth/ Nesdete Mesquita)

Em 1994, a UNESCO promoveu uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual participaram noventa e dois países, entre os quais, o Brasil. Desse evento, redundou a elaboração da “Declaração de Salamanca” que preconizou: o princípio da inclusão e o consequente reconhecimento da necessidade de os “sujeitos especiais” serem aceitos, em escolas regulares; a recomendação de uma gestão eficiente, que atenda aos princípios de eficácia e de eficiência. Ou seja, podemos dizer que na verdade o

governo e as políticas públicas estão mais interessados em arrecadações que gerem lucros ao país e cofres públicos do que para verdadeiramente com as crianças com necessidade especiais sendo que nem nas suas campanhas para governo incluem planos de governo revertidos para essas pessoas.

Considerações finais

Podemos ver nesse artigo e pelo professor entrevistado, é de que como pedagogos devemos ser pacientes e ter muito amor e carinho com crianças deficientes afinal elas veem e compreendem, o mundo de uma forma diferente da nossa o que os torna especiais, além disso é fundamental ter muito amor para lidar com cada uma de uma forma diferenciada, sabendo lidar com suas necessidades e saber do que eles necessitam, por que afinal além de matérias adequados, família inclusa e políticas públicas que se preocupem são fundamentais mas amor e carinho é essencial e indispensável principalmente com essas crianças. Afinal a inclusão busca envolver estudantes com deficiências em atividades extracurriculares apropriadas a cada idade, como artes, música, ginástica, passeios, reuniões e exercícios físicos, utilizando todas as dependências das escolas, desde o bar, a biblioteca e o pátio. A meta é interagir todas as crianças, com ou sem lesões, ensinando a compreensão e o reconhecimento das diferenças humanas, promovendo a amizade entre elas e evitando o preconceito.

Referências Bibliográficas

Estima no tempo da inclusão /Sadao Omote/pag287

www.afdeportes/ Revista Digital-Buenos Aires –Ano 13-nº 127- Diciembre de 2008

Inclusão escolar o que é? VolIII/Pag 13/ Maria Teresa Eglér Mantoan

www.cienciaempauta.am.gov.br em 09/04/2013

Inclusão do aluno com deficiência/pag59/Walkiria Gonçalves/Ligia Maria Presumido. O impacto da inclusão nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade/pág. 249/autora: Carina Elisabeth/ Nesdete Mesquita

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO, NA GESTÃO 2013 A 2016

ANGELO, Claudia Lucena Carvalho¹.

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar a qualidade da educação infantil na Rede Municipal de São Paulo, assegurando os direitos básicos das crianças no seu desenvolvimento físico, psicológico, como ser social, potente e produtor de cultura. Para isso foi realizado uma revisão da literatura sobre a temática, elencando o percurso da educação infantil desde sua concepção assistencialista até sua concepção atual que imbrica o princípio de cuidar e educar como ações indissociáveis. Pode-se concluir que para promover uma educação de qualidade social e materializar a concepção de educação na prática, a atual Gestão utilizou-se de documentos que norteiam saberes e fazeres nas Unidades Educativa, com o objetivo de fomentar uma prática educacional que assegure ações concretas no cotidiano da escola, que favoreça a dimensão política, ética e estética, rompendo e superando a visão assistencialista que as antigas creches ofereciam para os bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade. Implantou também um processo de autoavaliação institucional, a partir da construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, como o objetivo de acompanhar e monitorar o currículo implementado e garantir a qualidade social da educação em todas as Unidades Educativas.

Palavras-chave: Qualidade Social. Educação Infantil. Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva investigar a qualidade da educação infantil na Rede Municipal de São Paulo, assegurando os direitos básicos das crianças no seu desenvolvimento físico, psicológico, como ser social e produtor de cultura.

Como estudante e futura educadora da primeira etapa da Educação Básica, é de grande relevância conhecer e contribuir para que a qualidade na educação infantil seja garantida,

¹ Graduanda no curso de Pedagogia, na Universidade Camilo Castelo Branco.

tanto pela equipe da unidade educacional a qual a criança está inserida, quanto com a participação efetiva da família como pontua Campos e Cruz,

O direito á educação infantil inclui não só acesso a creches e pré-escolas, mas também o direito a uma educação de qualidade, considere as necessidades da criança na faixa etária de 0 até 6 anos. A integração do cuidado e da educação, uma boa comunicação com as famílias e a atenção ás suas condições de vida são aspectos fundamentais para um atendimento de qualidade á criança pequena. (CAMPOS E CRUZ, 2006, pág. 103).

Desse modo, pensar em acesso/quantidade está imbricado com o pensar em permanência/qualidade. Esta relação entre acesso e permanência é contraditória e histórica e está posta como um desafio para as propostas de políticas públicas atuais, entendendo-se que, o uso bem-feito do tempo escolar para a aprendizagem deve ser repensado dentro de uma ressignificação de tempos e espaços em cada Unidade Escolar, com qualidade social da educação.

Para isso, considera-se a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a qual é de extrema importância à qualidade emergir como base fundamental para objetivar uma educação de qualidade.

Sendo assim, a pesquisa procura responder a seguinte questão central: Como a proposta da Rede Municipal de São Paulo possibilita construir um olhar para qualificar a Educação Infantil na atual Gestão, 2013 à 2016?

Objetivo

O objetivo principal desta pesquisa é investigar a qualidade da educação infantil oferecida nas creches e pré-escolas, que integram a Rede Municipal de Educação, na cidade de São Paulo.

A pesquisa visa discutir, por meio da revisão da literatura sobre a temática, o percurso da educação infantil desde sua concepção assistencialista até sua concepção atual que imbrica o princípio de cuidar e educar como ações indissociáveis.

A partir da Constituição Federal de 1988 a sociedade se modifica para atender os movimentos sociais que emergiam a época, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, uma inclusão que possibilitou incluir todos que estavam à margem da sociedade, assim a criança começou a ser vista como um ser de direitos desde a mais tenra idade.

O artigo 205 da Carta Magna estabelece que: "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".

A creche, no Brasil, surge com o intuito de favorecer a princípio, as mulheres da classe operaria, sua criação se deu pelo fato das mães trabalhadoras que passavam mais de 12 horas nas fabricas não ter com quem deixar seus filhos, porem as creches eram improvisadas em ambientes muitas vezes insalubres e as crianças estavam em constante perigo, assim a responsabilidade das creches, da época, foi assumida pelos sanitaristas, que tinham uma visão mais higienistas e se preocupavam apenas com o cuidado da criança.

Nas décadas de 90 e 2000 os avanços repercutiram nas esferas estadual e municipal, onde fizeram valer os direitos alcançados na Constituição Federal de 1988, com a elaboração de documentos legais e oficiais como: Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outros documentos oficiais e legais que asseguram os direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal.

A partir de 2001, o Sistema Municipal de Ensino (SME) na cidade de São Paulo, assumiu a responsabilidade sobre as creches, que anteriormente era de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social (SAS), que tinha uma proposta assistencialista focada apenas no cuidar, sem uma intencionalidade pedagógica. Com essa nova gestão, a creche passou a ser nomeada como Centro de Educação Infantil (CEI), e foi construída uma proposta pedagógica visando garantir a relação entre o cuidar e o educar, para possibilitar o desenvolvimento

integral da criança, excluído de vez a visão assistencialista imposta até então. (Revista Magistério, 2016).

A Rede Municipal de São Paulo, ao assumir a responsabilidade sobre as creches, constatou a necessidade de repensar as ações desenvolvidas nas instituições que atendiam as crianças, que tinha a preocupação de pensar no bem estar físico dos bebês e crianças, sem considerar o desenvolvimento integral da criança, que envolve a dimensão política, ética e estética no processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

1 O conceito de qualidade

Segundo Rios, é necessário “qualificar a qualidade”, refletir sobre a significação de que ela se veste no interior da prática educativa (2001, p.2). Ou seja: a palavra **qualidade** requer uma adjetivação de boa ou má.

Um ensino de boa qualidade é compreendido aqui de uma educação de qualidade que exclui o adultocentrismo e centraliza suas ações na criança, em uma perspectiva social e histórica, levando em consideração a realidade a qual a criança está inserida.

Portanto, é necessário articular a atividade docente numa reflexão/ação crítica que une a dimensão técnica com a dimensão política, ética e estética.

2 O conceito de qualidade social na Educação Infantil Paulistana.

De acordo com a normativa nº 01/2015:

[...] a qualidade social da de bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade em Unidades Educacionais que têm como responsabilidade social assegurar a todos e todas uma educação democrática, pautada em princípios ético, estéticos e políticos, tal qual aponta a legislação brasileira que congrega marcos legais para a construção da qualidade social no âmbito educacional.

A qualidade social da Educação Infantil Paulistana visa garantir os direitos plenos de bebês e crianças, assegurar um trabalho educacional de qualidade para primeira etapa da infância.

[...] que os apoiem no exercício de uma cidadania feliz e plena, independente da condição socioeconômica e da diversidade cultural, religiosa, ético-racial, de gênero, sejam eles com deficiência, transtorno global do

desenvolvimento, altas habilidades/superdotação [...] (SME-ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº1-2015, pág.02).

Com isso, a Qualidade Social da Educação Infantil Paulistana contempla todas as dimensões necessárias para garantir o desenvolvimento integral de meninos e meninas.

Para Casali (2013), “qualidade social na educação dá qualidade á vida e vice-versa. É orientada por valores intangíveis que regem a forma de relação entre pessoas e das pessoas com o ambiente”.

Segundo Casali (2013), uma educação de qualidade requer algumas condições, como: uma escola com infraestrutura adequada, que contenha acessibilidade total para atender a todos os públicos; a escola deve construir o Projeto Político Pedagógico coletivamente, com a participação da comunidade e todos os atores que formam a comunidade escolar; criar um plano de carreira para a equipe docente que seja verdadeira e realista; promover processos de avaliação que demonstre a atuação efetiva dos profissionais da educação; estimular o exercício da Gestão Democrática, onde todos tenham voz e vez, sempre buscando ações que contemplem a participação de todos.

A qualidade social na Rede Municipal de Ensino provoca um movimento de reorientação curricular, a construção de um Currículo que valorize os princípios éticos da vida humana como algo mais considerável do que qualquer outra posição; assegura a qualidade social como subsidio para o conhecimento, não como ingresso ao consumo; ressalta que ampliar o acesso e atendimento a todos não se opõe a produção pedagógica de serviços de qualidade; centraliza o educando e seus conhecimentos, desde bebês até o educando adulto; (Programa Mais Educação São Paulo, 2014).

A Rede Municipal de Ensino atua para concretizar a qualidade social buscando na prática ações que no campo da Gestão Pedagógica, discuta o verdadeiro significado de qualidade social, a partir das diferentes realidades; (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, 2014, pag.23)

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo objetiva:

[...] Construir por meio das praticas pedagógicas, a identidade política-pedagógica da Unidade Educacional; Criando instantes de construir, reconstruir e firmar ações dos Projetos Políticos- Pedagógicos; Favorecer o desenvolvimento das ações de registro para estruturar os Projetos Políticos-Pedagógicos; Sistematizar os Projetos Político-Pedagógicos em um

Claudia Lucena Carvalho Angelo

tratamento interdisciplinar utilizando a pedagogia de projetos [...] (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, 2014, pag.23)

Portanto, para se efetivar a qualidade social da escola é fundamental um movimento de reorientação curricular efetivo e significativo na Educação Infantil, que articule as dimensões socioculturais ao processo ensino aprendizagem..

3 Concepção de Currículo

O currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (ORIENTAÇÃO NORMATIVA SME Nº 01\2013)

O currículo na Educação Infantil tem um olhar para as experiências e vivências das crianças. A principal forma de aproximar a criança do mundo é através do brincar.

A proposta curricular que a Educação Infantil trabalha, consiste em práticas culturais e não conteúdos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), os dois eixos norteadores do currículo na Educação Infantil são as BRINCADEIRAS e as INTERAÇÕES.

Portanto, o currículo na Educação Infantil deve ser trabalhado por meio da descoberta e não da instrução ou transmissão, proporcionar experiências, valorizando e enriquecendo a brincadeira das crianças, propiciando ampliação do repertório das crianças, resgatando jogos e brincadeiras tradicionais e populares.

3.1 Conceito de Currículo Integrador da Infância Paulistana

O Currículo Integrador da Infância Paulistana tem como objetivo romper com a divisão das propostas pedagógicas que há no Centro de Educação Infantil (CEI), na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e no Ensino Fundamental e proporcionar uma junção

entre estas duas etapas, fazendo com que haja uma articulação do trabalho pedagógico entre estas duas modalidades de ensino.

A proposta considera que bebês e crianças são protagonistas das suas aprendizagens, respeitando suas linguagens, dando voz aos mesmos e escutá-los, buscando substituir a proposta de um currículo fragmentado que visa só em transmitir conteúdos escolares, sem respeitar o protagonismo das crianças e propõe um grande desafio à todas as escolas de educação infantil, em promover a possibilidade implantar e implementar o Currículo Integrador da Infância Paulistana. “Um currículo integrador da infância de 0 a 12 anos é uma resposta inicial a esse novo cenário onde o processo educativo adquire um novo sentido” (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, pág. 07).

A proposta do Currículo Integrador objetiva contemplar bebês e crianças na sua integralidade, proporcionando um novo cenário para o ensino fundamental, onde a criança continue sendo assistida como um sujeito em desenvolvimento, sem romper com as especificidades da infância.

Na Rede Municipal de Educação de São Paulo inserir um currículo integrador que contemple as práticas pedagógicas na Educação Infantil e da mesma forma dar continuidade com este trabalho no Ensino Fundamental é respeitar a criança nas suas subjetividades e na sua integralidade, oferecendo uma educação de qualidade social que considera as diversas infâncias.

Segundo o documento Currículo Integrador da Infância, “a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamenta”. (SME, 2015, pag.8)

Portanto, a criança ao sair da Educação Infantil e ingressar no ensino Fundamental, não deixa de ser criança, pois o brincar faz parte da infância e é através das brincadeiras que as crianças fazem novas descobertas e aprendizagens, além de interagir com crianças maiores ou menores e também com adultos, sem perder a essência da Infância.

Assim, o Currículo Integrador resgata a fase anterior educacional da criança sem romper com o *continuum* do processo educacional trabalhado com a criança anteriormente.

4 Concepção de Criança\Infância

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança. (ORIENTAÇÃO NORMATIVA SME Nº 01\2013, pag.13)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), afirma que a criança é um sujeito social, de direitos, sujeito histórico, produtor de culturas infantis, ou seja, um ser potente.

A infância é um fenômeno social que a qual constitui a criança concreta, contextualizada, autônoma, poderosa, ativa em suas diversas linguagens.

Construir uma Pedagogia que contemple a Infância exige considerar que a criança é um sujeito contextualizado na sua construção social, cultural e histórica, que constrói e reconstrói culturas dentro do espaço educativo e na sociedade.

Portanto, a concepção de criança\infância, aponta como a Unidade Educacional Infantil deve se preparar para acolher os bebês e crianças no que diz respeito à organização dos materiais, criar espaços com segurança, ambiente desafiador para as crianças brincar e assim possam construir as culturas infantis, desenvolvendo suas ações pedagógicas contemplando a criança em sua totalidade, dando voz e vez a meninas e meninos.

[...] que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar [...] (ORIENTAÇÃO NORMATIVA SME 01\2013.p. 13).

A criança como sujeita de direitos, autônoma, ativa, requer do professor uma escuta atenta, pois é através de diferentes linguagens que meninos e meninas expressam suas vontades, sentimentos e escolhas.

5 O perfil do Educador (a) da Infância

O (a) educador (a) da Infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada

circunstância, os recursos necessários á atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso á cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis. (ORIENTAÇÃO NORMATIVA SME Nº 01\2013).

O professor é o coprodutor do currículo, não ministra aula, pesquisa, escuta, organiza tempos e espaços para as crianças construírem as culturas infantis. O papel do professor da primeira infância é romper com o adultocentrismo e ter a criança como centro de suas ações. Outro ponto importante é ter uma escuta sensível, pois as crianças falam através de gestos e por meio de diversas linguagens.

5.1 O Lugar do Educador/Educadora

Os educadores e as educadoras das Unidades de Educação Infantil são sujeitos protagonistas no planejamento e na organização dos espaços e tempos, no que diz respeito ao processo de aprendizagem e de experiências vividas pelos bebês e crianças, continuando com este processo até o Ensino Fundamental.

[...] percebe-se que o processo contínuo de aprendizagem que se inicia na infância perdura ao longo da vida. Isso significa que o fazer docente se constitui não apenas pela formação acadêmica inicial, nem apenas na formação continuada nos tempos de estudo coletivo nas Unidades Educacionais em que atuam. [...] (Currículo Integrador da Infância pg. 39 e 40, 2015).

Por isso, o processo de formação de educadores e educadoras que atuam na Educação Infantil, também acontece nos espaços das Unidades Educacionais durante suas práxis pedagógicas, pois no momento em que o educador/educadora se aproxima da criança através do diálogo e tendo um olhar atento no momento de organizar e reorganizar os tempos e espaços para bebês e crianças, fazendo com que estas vivências tragam experiências significativas, faz com que meninos e meninas atuem como protagonistas de suas próprias aprendizagens, tornando-os produtores de culturas, desta forma, os educadores/educadoras tem plena consciência do seu papel diante das Unidades Educacionais, que são de proporcionar a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças e dos bebês.

Esse conjunto de práticas pressupõe coerência entre as concepções apresentadas para discussão neste documento e as escolhas pedagógicas que

se materializam no cotidiano dos tempos e espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Dentre essas concepções, a proposta de um currículo integrador requer que professores e professoras de crianças e de bebês compartilhem as atuais concepções de infâncias que as reconhecem também como produtoras de cultura. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, pág. 40)

Por isso, é preciso dar continuidade com este processo no Ensino Fundamental, pois com a transição de uma etapa para a outra e com o direito a aquisição da linguagem escrita que é oferecida a criança neste processo de mudança, não podemos calar essas vozes, “[...] O fato de no Ensino Fundamental emergir o direito á aprendizagem da cultura escrita não significa a exigência de corpos imóveis, o silenciamento das múltiplas linguagens (incluindo o brincar) [...]” (Currículo Integrador da Infância Paulistana, pg. 41, 2015).

Portanto, cabe ao professor/professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a responsabilidade de organizar de maneira integrador os espaços e tempos para crianças e bebês, proporcionando um desenvolvimento integral sem romper com a ludicidade e garantindo sua formação plena como sujeito de direitos que atue na sociedade.

6 É preciso Avaliar a Qualidade

Para Ribeiro, Campos e Valverde (2015) a avaliação institucional ou a autoavaliação aponta a realidade da unidade educacional, trazendo prioridades, estabelecendo e implantando ações para melhorar a qualidade das práticas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil.

Pode ser dizer que a autoavaliação mensura a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no Centro Educacional Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), com a intenção de avaliar para qualificar o atendimento de meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade na educação infantil.

A atual Gestão a partir dos Documentos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) do MEC, cria os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (2015) entre outros documentos para avaliar a realidade vivenciada nas Unidades Educacionais, com a intenção de qualificar a proposta pedagógica da Educação Infantil na Rede Municipal.

O Documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a partir de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. (INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2015, PAG. 14).

A proposta da autoavaliação institucional, não tem o pressuposto de comparar o trabalho desenvolvido nas unidades educacionais e sim a partir dos resultados obtidos qualificarem o atendimento realizado nas unidades, tendo em vista que cada unidade educacional trás realidades distintas.

O Documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista (2015), trás uma proposta de autoavaliação institucional que conta com a participação dos membros que compõe as unidades educacionais, e se estende a famílias e alunos em um processo de democratização, onde todos tem voz e vez.

O Documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista (2015), aborda 9 dimensões que onde cada uma delas trás aspectos do funcionamento da Unidade Educacional voltada para meninos e meninas com idade entre 0 a 5 anos de idade, este documento propõe uma metodologia de trabalho coletivo e tem criado um movimento nas Unidades, de ação/reflexão sobre os Projetos Políticos Pedagógicos e seus redimensionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe o percurso que a Rede Municipal de São Paulo caminhou na atual Gestão, construindo um olhar pedagógico para as praticas desenvolvidas nas antigas creches.

A Secretária Municipal de São Paulo (SME) ao assumir a responsabilidade sobre as creches, a intitulou como Centro de Educação Infantil (CEI) e implantou uma proposta político-pedagógica que possibilitou enxergar os bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade, como sujeitos sociais, de direitos, produtores de cultura. Propôs uma educação onde o cuidar e educar são ações indissociáveis e favoreceu uma educação que contemple os meninos e meninas em sua integralidade.

Para promover uma educação de qualidade social e materializar a concepção de educação na prática, a atual Gestão utilizou-se de documentos que norteiam saberes e fazeres nas Unidades Educativa, com o objetivo de fomentar uma prática educacional que assegure ações concretas no cotidiano da escola, que favoreça a dimensão política, ética e estética, rompendo e superando a visão assistencialista que as antigas creches ofereciam para os bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade.

REFERÊNCIAS

- RIBEIRO, Bruna; CAMPOS, Maria Malta; VALVERDE, Sonia Larrubia. **Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil**: A experiência em curso na Rede Municipal de Educação de São Paulo. (2015)
- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação na Educação Infantil**: Aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT-EI, 2013.p 13,14.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Brasil, 1988.
- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretária Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo. p 2,7,8, 39 – 41, 2015.
- CAMPOS, Maria Malta; Cruz, Silvia Helena Vieira. **Qualidade da Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006. p 103.
- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. São Paulo, 2010.
- SÃO PAULO. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**; São Paulo, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.p 14.
- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo, 2015.
- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretária Municipal de Educação. **Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. Orientação Normativa nº 01/2015.
- SÃO PAULO. **Programa Mais Educação São Paulo**: Subsídios para a Implantação São Paulo. p 23,2014.

SÃO PAULO. Revista Magistério: 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Edição Especial-2015.p 2.

O DESENHO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cynd de Oliveira

Resumo

O desenho como prática pedagógica é o tema escolhido para o desenvolvimento do trabalho, justifica-se essa abordagem, pois as crianças desenhando reproduzindo cultura, isto é, espaços e tempos nos quais se inserem. Na verdade, tanto reproduzem como também produzem e nessa reprodução ou produção a criança atribui significados oriundos das suas experiências, ao mesmo tempo em que vivenciam novas experiências. Vê-se, assim, que o desenho é para a criança uma forma de linguagem por meio da qual ela procura se expressar.

Palavras-chave: educação; criança; desenho.

Introdução

A hipótese trabalhada é a de que o desenho, assim como outras manifestações da criança, sintetiza os esquemas de representação por ela construídos na sua interação constante com os sistemas presentes na cultura que a

Cynd de Oliveira

envolve. Ou seja, desenvolvimento do desenho da criança se dá em conformidade com os modelos sociais por ela absorvidos e vividos, o que significa dizer que crianças de diferentes meios sociais desenvolvem esquemas de representação também diferentes.

De metodologia bibliográfica, o objetivo geral do estudo é avaliar em que medida o professor de educação infantil pode contribuir para que o desenho cultivado seja utilizado como uma forma de desenvolvimento da criança, respeitando e valorizando seus esquemas de representação.

De forma mais específica, busca-se compreender, entre os autores consultados, em que medida a criança cria por si mesma os seus esquemas de representação pelo desenho, em que medida esses esquemas são elaborados a partir da influência do meio onde ela vive e, por fim, em que medida esses esquemas podem ser alterados de forma positiva ou negativa pela intervenção do professor.

Desenvolvimento do tema

A iniciação das crianças no mundo dos desenhos, formas, e cores, deve ser estimulada a acontecer o quanto antes, e o trabalho realizado com os bebês desde a creche tem grande influência para o desenvolvimento das crianças, por ocupar um grande papel na vida das crianças. Suas primeiras obras são os rabiscos:

Rabiscar – Colocar um giz grosso de cera na mão do bebê e deixar que ele produza seus primeiros rabiscos em um papel grande sobre o chão. As crianças se divertem com movimento de rabiscar e se encantam com as marcas que conseguem deixar no papel. (BRASIL, 2012, p.18).

Para Holm (2007, p.23) “cada desenho é único. Não consigo ver as similaridades, somente as diferenças. O desenho, com certeza, é comunicação. Desenhando a criança pode se expressar de maneira livre, capaz de transformar mensagens que capta do seu cotidiano e tem papel fundamental na compreensão e na análise crítica da sociedade por parte da criança. Esse representar vem carregado de algum tipo de memória, que é resultado da cultura vivida pela criança.

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou em qualquer Superfície”, e ainda a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança por meio de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico. (MOREIRA, 1993, p.16).

Podemos entender o desenho como se fosse um companheiro de brincadeira da criança dentro e fora da sala. Para Edith Derdyk (2003) o desenho possui significado mágico em todas as áreas que assume:

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem nas cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento (DERDYK, 2003, p.29).

Lowenfeld & Brittain (1977, p.20) dizem que a gênese da criança em relação ao desenho começa com os primeiros rabiscos feitos desajeitadamente e vai evoluindo, apurando-se, de modo paralelo à própria evolução da criança no decorrer da idade.

Quanto mais a criança avança em idade, mais diminui a rapidez de execução [...] o desenho torna-se mais caprichado, bem-acabado confunde-se então com as produções adultas. (LOWENFELD & BRITTAİN, 1977, p.20).

Ferreira (1998) analisa vários estudos sobre o desenho da criança e mostra que todos eles concordam num ponto por demais importante: a criança desenha o que sabe e não o que vê. O que significa isso? Se for solicitado a uma criança que desenhe um cachorro colocado à sua frente, que cachorro ela irá desenhar; o real, o que está em sua cabeça ou uma mistura dos dois? A questão não parece ser tão simples. Para a autora, a criança representa no papel o cachorro real que está ali na sua frente, mas faz isso com base na imagem que ela tem mentalizada sobre o cachorro - e pode ser qualquer cachorro.

E a questão pode se tornar mais complexa ainda quando se pergunta como se articulam imaginação e conhecimento na constituição do desenho. Ou seja, como é que se dá essa escrita no papel, resultado de uma imagem real do objeto com a imagem arquivada na memória?

Ferreira (1998) encontra algumas respostas neste sentido na teoria histórico-cultural de Vigotsky. Um dos pressupostos fundamentais desta teoria é o de que a formação psicológica e o aprendizado do sujeito se dão com base na experiência acumulada ao longo da sua existência, de forma que o aprendizado é constituído socialmente, o que significa que diferentes grupos sociais propiciam aprendizados também diferentes. O conhecimento e o desenvolvimento psicológico se dão então

por um processo de assimilação e internalização, ou seja, o indivíduo está em constante permutação com o mundo exterior, apoderando-se do conhecimento nele existente, examinando ou reformulando-o em seu interior, por meio do que Vigotsky chama de fala egocêntrica - ou discurso interior - e depois devolvendo ao mundo esse conhecimento como sendo seu.

As ideias de Derdyk (2003, p.54) tratam o desenho como forma de ação sobre o mundo, manifestando seus desejos de representação. “O desenho também é uma amostra da astúcia. A criança vive a idealizar explicações, conjeturas e hipóteses para abranger o fato. O mundo para a criança é ininterruptamente reinventado”.

Assim, o desenho evidencia as ideias que as crianças constroem sobre o mundo a sua volta, destacando o processo da construção de conhecimentos por elas vivenciado. É fazendo uso da linguagem gráfica que elas reconstróem a realidade externa e adéquam-na a sua realidade interna.

No caso do desenho, e da criança, o que esse representa é aquilo que a criança materializa como imagens mentais a partir daquilo que ela conhece e tem registrado na memória, com o acréscimo ainda da imaginação. Assim, quando uma criança desenha, ela não o faz pela observação de algo, mas sim daquilo que tem na memória ou do que gera a sua imaginação.

A criança não precisa de modelos pré-fabricados, ela precisa de oportunidades de construir seus próprios desenhos, seu próprio traço. Ilustra Barbosa a esse pensamento:

É preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de desenvolver a criatividade, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo. (BARBOSA, 1990, p. 89).

O professor precisa ser o maior incentivador para o fazer artístico, quanto mais ele despertar a curiosidade e o prazer infantil, mas ele tornará esses momentos com o trabalho com artes interessante e produtivo para as crianças. Ele precisa ter o desejo de ensinar e fazer com as crianças, colocar as mãos na tinta, desenhar e se sujar com elas, tornando esses momentos mágicos inesquecíveis.

Para que ocorra o fascínio entre o ambiente escolar e a criança, o desenho produzido pelo aluno precisa ser valorizado para que ela se sinta parte integrante do ambiente, favorecendo o desenvolvimento como cidadão de fato. Isso a faz interagir e apreciar a própria produção e a de outros, crianças ou adultos, e para que ocorra é necessário planejamento e valorização por parte do educador mediante projetos bem elaborados e exposições com as produções conseguidas para que haja uma reflexão da arte.

Portanto, a formação dos educadores deve visar à conscientização de que o desenho infantil é parte fundamental nas diversas linguagens existentes dentro da proposta pedagógica e não só mera brincadeira de criança, para que o desenho tenha papel significativo na sociedade é preciso que haja um movimento em favor das produções infantis dentro da escola.

Conclusão

Trabalhar com o desenho exige muito conhecimento a respeito do desenvolvimento da criança. As crianças manifestam seus sentimentos, suas emoções quase sempre por meio dos desenhos.

É através do desenho que as crianças conseguem soltar sua imaginação e representar o que está a sua volta. Portanto, ter um olhar diferenciado sobre as produções artísticas das crianças percebendo-a como uma manifestação de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo pode ser um diferencial deste segmento educacional.

Nesse sentido, é importante para o professor ter conhecimento sobre os significados do desenho para a criança, bem como das suas fases de desenvolvimento em relação ao desenho, para que ele possa então, de um lado acompanhar o desenvolvimento e o desenho natural, e de outro, ter condições de contribuir para o desenvolvimento do desenho cultivado.

Além das situações propostas em sala de aula, na rotina escolar, a importância dada as atividades que envolvem desenho em casa também influenciam o desenvolvimento infantil. A família que possibilita a criança acesso aos mais diferentes materiais, pode garantir experiências significativas, pois ampliam e enriquecem o repertório visual e manipulativo da criança.

Referências

BARBOSA, A.M; **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretária de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: módulo 1 /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 2003.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papyrus, 1998.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art – Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Editora Moderna e MAM, 2007.

LOWENFEL Vitor. e BRITAIN W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **Artes Visuais Unidade III**. Caderno de Formação. p 46 a 63, 1993.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliana Cardoso Vieira

RESUMO

A Educação Infantil tem para muitos a função de preparar os pequenos para o ingresso no Ensino Fundamental. Nela, são necessário que se desenvolvam habilidades cognitivas, coordenação motora, conhecimento de letras e números, além de bons hábitos de higiene e boas maneiras. Desta forma, a Arte nem sempre é bem vista pelos pais dos alunos da Educação Infantil, eles preferem que seus filhos venham para a escola para aprender a ler e a escrever, porque assim entendem que eles estarão sendo preparados para o futuro.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ludicidade.

A ARTE NA ESCOLA

Na contemporaneidade, as diversas formas e estilos de arte utilizadas no passado são considerados, valorizadas e utilizadas para as variadas formas de produções artísticas. A arte continua transmitindo a emoção que seus criadores colocaram em cada obra, uma forma de expressão humana. Com a arte o homem passa a transmitir seus anseios, seus desejos, suas frustrações, enfim, sua personalidade. O inconsciente humano encontra na arte uma forma de se relacionar com o meio, livre de preconceitos.

Inclusive na escola, a arte passa a ser utilizada como uma maneira de ensinar os mais diversos conteúdos. A expressão "educação através da arte", criada por Herbert Read em 1948 e, posteriormente, chamada de Arte- Educação foi uma das ideias mais utilizadas sobre o ensino de Arte e teve a contribuição de outros autores, como Viktor Lowenfeld que tratava da potencialidade criadora da criança.

Eliana Cardoso Vieira

Mas, como podemos observar o ensino da Arte não foi sempre compreendido desta maneira. No Brasil, na primeira metade do século XX, algumas disciplinas relacionadas com a Arte: Desenho, Trabalhos Manuais, Música, entre outras, faziam parte das escolas primária e secundária, mas, conforme encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997, p.22): "O ensino de Arte era voltado essencialmente para domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele transmitir aos alunos os conceitos ligados aos padrões estéticos".

Já entre os anos 1920 e 1970, nas escolas brasileiras, o ensino de Arte passa a ter como objetivo o desenvolvimento natural da criança, as atividades que antes repetiam os modelos, passaram a seguir o que a criança necessitava para o seu desenvolvimento e o que contribuía para seu processo de criação. Também foi na década de 1920 que ocorreu um grande marco no Brasil em relação à Arte: a "Semana de Arte Moderna", precisamente no ano de 1922. Com a Semana ocorreu um aumento no número de museus de arte moderna e contemporânea, grandes peças teatrais, sem contar o grande salto da música brasileira, tanto a erudita, quanto a popular.

No final dos anos 1960 e 1970, tentou-se aproximar as manifestações artísticas que ocorreriam fora do espaço escolar com as que se ensinavam dentro dele. Verifica nesta época que um grande número de alunos participava de peças de teatros e festivais de canção que aconteciam fora do ambiente escolar.

Quanto à preparação dos professores, o que se observa é que até 1960, existiam poucos cursos de formação nessa área. Professores de qualquer matéria e/ou com alguma habilidade artística poderiam assumir e ministrar as disciplinas de Arte. Os primeiros professores que se formaram em cursos de curta duração, seguiam a única alternativa que lhes era cabível: adotar documentos e livros que não eram voltados para o ensino de crianças, para darem suas aulas.

Por volta das décadas de 1970 e 1980, os professores de disciplinas como: Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais e Artes Cênicas, deixaram suas áreas específicas para tentarem dominar o conjunto de Artes. Com isso, as especificidades de cada tipo de Arte foram sendo deixadas e os professores

passaram a ter a crença de que bastavam apenas as propostas do ensino de Arte com atividades espontâneas seriam suficientes para o aprendizado dos alunos.

O movimento de que teve seu início em 1948 com Herbert Read, começou a realmente ser difundido na década de 1980, com a finalidade de organizar e ajudar os profissionais de Arte que reconheciam a precariedade de conhecimento nesta área.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1971, a Arte passa a ser incluída no currículo escolar com o nome de Educação Artística, considerada uma atividade educativa e não uma disciplina como as outras. Já na Lei 9394/96, no artigo 26 inciso 2, a Arte passa a ser componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados em 1997, com a finalidade de apontar metas de qualidade para ajudando no ensino dos alunos para formar um bom cidadão. Os conteúdos são distribuídos em dez volumes, de 1ª a 4ª série. O de volume seis corresponde ao ensino de Arte. Ele destaca quatro formas de linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A educação por meio da Arte cria um pensamento artístico, amplia a sensibilidade, a percepção, imaginação. Nos Parâmetros (1997, p.19) encontramos que:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos a sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (PNC 1997, p.19)

Junto com as orientações que surgiram no âmbito escolar, o ensino de Arte passou a ser difundido de uma forma um tanto quanto deformada. Lemas da época como "o que importa é o processo criador da criança e não o produto que ela realiza" e "aprender a fazer, fazendo", foram simplesmente aplicados à rede

de ensino, mudando a ideia original, fazendo com que a criança realize atividades de Arte sem nenhuma orientação. Tornando o professor um ser passivo.

Mas, apesar de todos os estudos desenvolvidos a respeito da importância do ensino da Arte e também a despeito da legislação a respeito, a Arte trabalhada na escola geralmente é desenvolvida de forma incompleta e, quando não, incorreta. As atividades envolvendo Arte muitas vezes são feitas sem nenhum objetivo, carregadas de técnicas e padrões artísticos já utilizados. Quando o professor decide trabalhar alguma atividade artística, ele, muitas vezes, apenas entrega folhas de papel em branco e alguns lápis de cor aos alunos para que estes desenhem livremente. Falta a estes professores o conhecimento que esta atividade, o desenho livre, pode ter grande sentido para o aluno. Muitos destes profissionais trabalham este tipo de atividade apenas para que seus alunos possam estar ocupados durante um período da aula.

A ARTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O que acontece na educação em geral sobre o ensino da Arte, também se verifica na Educação Infantil, modalidade a qual nos propomos estudar. Nesta modalidade de ensino as atividades envolvendo a Arte se resumem, em geral, apenas em atividades com figuras prontas sem sentido algum para o aluno e, às vezes, nem para o professor.

O que os pais não conseguem compreender e, às vezes, nem a escola, é que nesse período que se devem explorar as diversas linguagens da criança para que a mesma possa ampliar suas capacidades cognitivas. E, com a Arte, pode-se obter grandes desenvolvimentos de tais capacidades, já que a criança pequena tem algumas peculiaridades como, por exemplo, não conseguem ficar muito tempo sentado, parado recebendo outras formas de conteúdos.

A Arte para as crianças sofre a influência da cultura existente. Cada lugar no mundo possui sua história, uma cultura. E, com a Arte, essa cultura pode ser transmitida para os alunos com uma mais fácil compreensão. Com as atividades desenvolvidas pelas crianças, podemos perceber seu contexto social, sua visão de mundo, seus sentimento e desejos.

Todo o processo de criação do aluno pode e deve ser enriquecido pelas ações do professor. As crianças chegam a Educação Infantil possuindo uma percepção da realidade um tanto quanto incoerente e fragmentada, trazem para as creches e pré-escolas o que dominam até o momento, e com as manifestações artísticas nos primeiros anos de vida, podem contribuir com uma compreensão de mundo mais ajustada, nas suas relações com o meio e com o desenvolvimento do psiquismo infantil.

A valorização da Educação Infantil, a busca pelo conhecimento sobre a criança e sobre os seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, vem se alargando desde que esta modalidade de ensino passou a fazer parte da Educação Básica, a partir da LDB de 1996.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento composto por três volumes, que visa contribuir com as formas de funcionamento desta modalidade de ensino, o tratamento adequado a cada faixa etária e os eixos considerados mais importantes para estabelecer relações com o conhecimento: Matemática, Natureza e Sociedade, Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais, Música e Movimento.

OBJETIVOS DO TRABALHO EM ARTES

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a arte tem função tão necessária quanto os demais conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Em sua essência, percebe-se que a arte tem como objetivo a transformação do ser humano nos diversos setores da sociedade, sendo obtida pelo próprio exercício da arte, portanto a arte é considerada um auxiliar na educação.

Dentro da arte o aluno tem espaço para expor suas ideias e até mesmo criar seu próprio conceito. Acredita-se que a arte é um importante processo dentro do trabalho educativo, pois procura através das tendências individuais encaminharemos a formação do gosto, estimular a inteligência, desenvolver a

criatividade e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas.

A função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é a experiência de toda a humanidade em geral. A magia da arte está em que, nesse processo de recriação ela mostra a realidade como é possível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo. (MOREIRA, 1997 p. 126 e 127).

Portanto, através da arte o homem pode despertar sua imaginação, levando a experiência fatos distante de sua realidade, além de proporcionar acesso ao mundo dos sentimentos, pois a arte leva a pessoa a ter essa oportunidade que muitas vezes não tem em seu cotidiano. Ao se referir que a arte leva o aluno a experiência fatos distantes de sua realidade, diz-se que isso pode ser realizado através do teatro, cinema e até mesmo ao ouvir uma música que recorde algo que ficou no passado.

Segundo Barbosa (1995) em sua obra Teoria e Prática da Educação Artística arte podem ser consideradas um modo de organizar experiências. Quando se diz da necessidade de integrar a arte no processo educativo, quer se dizer que há maior necessidade de desenvolvimento dos processos mentais, cabe ressaltar alguns objetivos dessa integração:

- 1- desenvolver a percepção e a imaginação capazes de captar a realidade.
- 2- desenvolver a capacidade crítica, para analisar a realidade percebida.
- 3- encorajar o processo criativo, os quais permitem novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses objetivos apresentados na integração da arte no processo educativo verifica-se que é fundamental haver uma educação voltada à valorização dos processos cognitivos, na qual o aluno possa ter oportunidade de desenvolver

sua imaginação e adquirir novos conhecimentos. Além disso, a criança precisa diariamente estar em contato com obras de arte, para que futuramente possa formar sua mente crítica.

REFERÊNCIAS

ARIES, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1.

_____ **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 6.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. 2ªed em português. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CRAIZY, Carmem; KAECHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE JR. João Francisco. **Porque Arte – Educação?** 6ª ed. São Paulo: Papirus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1997.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. 1ª Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**, 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** 4ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira: Estrutura Administrativa, Legislação**. 2ª Ed. São Paulo: Afiliada, 2003.
- SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do Pré-Escolar: Uma visão construtiva**. São Paulo: Moderna, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

A HISTÓRIA DOS MIGRANTES E A MÚSICA SERTANEJA: OBSERVAÇÕES NA AMÉRICA LATINA

Adriana Alves Izác Santos

RESUMO

Neste estudo, iremos explorar a riqueza da música sertaneja, mergulhando nas vidas dos habitantes rurais, nas nuances das letras das canções e na trajetória histórica desse gênero musical, conforme investigado por Caldas (1980). Adotaremos uma abordagem cartográfica de análise, como proposta por Kastrup (2009), para mapear não apenas o desenvolvimento da música sertaneja ao longo do tempo, mas também para entender como ela se entrelaça com as experiências dos brasileiros que migraram das áreas rurais durante a década de 1960. Este período foi marcado por um êxodo significativo, onde muitos indivíduos deixaram suas raízes no campo em busca de novas oportunidades nas cidades, dando origem a um fenômeno social e cultural complexo.

Palavras-chave: cultura; educação; música.

Ao adentrarmos nas histórias desses migrantes, podemos discernir os desafios, as esperanças e as perdas que permearam suas vidas. Essas narrativas se tornam entrelaçadas com as letras melódicas e as batidas ritmadas da música sertaneja, criando uma tapeçaria emocional que captura a essência da jornada humana. A música sertaneja não é apenas um gênero; é um eco das lutas e triunfos, dos amores e despedidas, que moldaram as vidas daqueles que enfrentaram a transição do campo para a cidade.

Além disso, é crucial entender a influência de outros contextos latino-americanos sobre o gênero sertanejo. O México e o Paraguai, em particular, desempenharam papéis significativos na evolução da música sertaneja, contribuindo

Adriana Alves Izác Santos

com elementos distintivos e inspirações que enriqueceram seu tecido musical. As rancheras mexicanas e as polcas paraguaias, com suas características rítmicas e temáticas singulares, encontraram eco nas melodias sertanejas, formando um diálogo cultural transcontinental.

Ampliar essa discussão nos permite não apenas apreciar a música sertaneja em sua diversidade e profundidade, mas também reconhecer seu poder como um meio de conexão entre diferentes culturas e experiências de vida. Ao explorar essas interconexões, estamos não apenas desvendando a evolução musical, mas também entendendo a complexidade das identidades culturais na América Latina. A música sertaneja, portanto, não é apenas um reflexo da alma caipira brasileira, mas também um testemunho vivo das dinâmicas sociais e culturais que moldaram uma região diversificada e multifacetada.

A música sertaneja, uma expressão artística profundamente enraizada na cultura brasileira, transcende as fronteiras do país e ecoa em toda a América Latina. Este artigo explora a evolução da música sertaneja, desde suas origens nas zonas rurais até sua presença nas cidades, destacando a conexão entre a vida do homem do campo e as letras emotivas dessas canções. Ao traçar um paralelo com os ritmos latino-americanos semelhantes, como a polca paraguaia e a ranchera mexicana, este estudo apresenta uma cartografia musical que reflete não apenas a evolução artística, mas também as transformações sociais na América Latina ao longo do tempo.

1. O Encontro da Ruralidade com a Urbanidade

O êxodo rural na América Latina é um fenômeno intrinsecamente ligado às mudanças econômicas e sociais resultantes da Revolução Industrial. Esse movimento massivo de migração foi impulsionado pela transformação das atividades econômicas, com a ascensão da indústria e a consequente necessidade de mão de obra urbana. Como resultado, muitas famílias que antes dependiam da agricultura viram-se obrigadas a abandonar suas terras ancestrais e procurar oportunidades nas cidades em crescimento.

Nesse contexto de mudança e adaptação, a música sertaneja, inicialmente enraizada na vida no campo, encontrou um novo lar nas áreas urbanas em expansão. Nas vielas movimentadas e nos bairros agitados das cidades, as notas melódicas e as letras profundas da música sertaneja ecoaram, oferecendo uma voz aos migrantes rurais que se viam envolvidos pela agitação urbana. Essas canções tornaram-se um elo emocional com as raízes perdidas, capturando a saudade da vida rural que ficou para trás.

Os relatos poéticos e emocionais dos migrantes revelam a complexidade dessa transição. Eles compartilham histórias de despedidas dolorosas, de paisagens verdes que deram lugar a ruas de concreto, e de uma conexão profunda com a terra que se perdeu no turbilhão da urbanidade. Esses relatos não apenas refletem a luta interior entre o passado rural e o presente urbano, mas também pintam um quadro vívido das dificuldades enfrentadas ao tentar se adaptar a um ambiente drasticamente diferente.

A música sertaneja, ao encontrar um público nas cidades, tornou-se um canal de expressão para esses sentimentos conflitantes. Ela não apenas documentou as histórias desses migrantes, mas também se transformou em um meio poderoso de comunicação, transmitindo a riqueza da cultura rural para uma audiência urbana cada vez maior. Ao mesmo tempo em que proporcionava um consolo para os saudosos da vida rural, a música sertaneja também permitiu que os urbanos entendessem melhor a complexidade das experiências vividas pelos migrantes.

Assim, o fenômeno do êxodo rural na América Latina não apenas alterou o cenário geográfico, mas também deu origem a uma metamorfose musical. A música sertaneja, ao migrar dos campos para as cidades, transformou-se em um testemunho poderoso da resiliência humana, da luta pela adaptação e, acima de tudo, da incessante busca pela identidade em meio à transformação. Ela continua a ser um legado vivo que nos lembra das raízes profundas que moldam nossa jornada, mesmo quando o mundo ao nosso redor está constantemente em fluxo.

2. Raízes da Música Sertaneja: Influências e Evolução

A música sertaneja transcende seu papel como mero gênero musical; ela representa um precioso testemunho cultural que ecoa as experiências das pessoas comuns, imortalizando suas lutas, amores e esperanças. Suas origens, permeadas pela influência dos Jesuítas, são um reflexo da complexidade histórica da América Latina, onde culturas indígenas, europeias e africanas se entrelaçaram, criando uma tapeçaria musical única.

O surgimento da música sertaneja não é apenas o resultado da fusão de elementos musicais rurais e urbanos, mas também da incorporação cuidadosa de influências externas. A polca paraguaia, com sua cadência animada e batidas contagiantes, encontrou um lar caloroso no coração da música sertaneja. A guarânia, com suas melodias apaixonadas e letras profundas, trouxe uma dimensão emotiva que ressoa nos corações dos ouvintes. Essas influências, entrelaçadas com as raízes profundas da música rural brasileira, deram origem a uma sonoridade sertaneja única e autêntica.

Ao longo dos anos, a música sertaneja se transformou em um espelho das emoções humanas, capturando a essência da vida cotidiana, desde os desafios enfrentados pelos trabalhadores rurais até as alegrias e dores dos relacionamentos. Através de suas melodias sinceras e letras poéticas, a música sertaneja oferece um vislumbre da alma latino-americana, refletindo não apenas as histórias individuais, mas também a identidade coletiva da região.

Além disso, a música sertaneja se tornou uma ponte cultural, conectando diferentes comunidades e tradições ao longo das fronteiras latino-americanas. Ela não apenas celebra as raízes rurais, mas também une pessoas de diversas origens, criando um senso de unidade em meio à diversidade. Sua capacidade de evocar emoções universais a torna uma linguagem comum que transcende barreiras linguísticas e culturais, unindo corações e mentes em uma experiência compartilhada.

Portanto, a música sertaneja não é apenas uma forma de entretenimento; é uma expressão artística profundamente enraizada na identidade cultural da América Latina. Ao explorar suas raízes históricas e influências variadas, podemos compreender não apenas a evolução musical, mas também a riqueza e a

profundidade das experiências humanas que moldaram essa forma de arte. Ela permanece como um farol cultural, iluminando o caminho das gerações futuras e preservando as ricas tradições que definem a alma da América Latina.

3. Cartografando a Nostalgia: Letras e Sentimentos

As letras das músicas sertanejas, como o icônico "Galopeira", não são meras composições, mas verdadeiras narrativas carregadas de emoções profundas. Elas funcionam como janelas para o passado, capturando a essência da nostalgia e ecoando o desejo ardente de retorno às raízes e à simplicidade da vida no campo. Cada palavra, meticulosamente escolhida, retrata um cenário pitoresco, onde os campos verdejantes se estendem até onde os olhos alcançam e onde a conexão humana com a natureza é palpável.

A música sertaneja não é apenas uma sequência de acordes harmoniosos; é uma narrativa viva e pulsante que serve como uma cartografia emocional. Ela mapeia as memórias perdidas, os risos compartilhados em torno de uma fogueira nas noites estreladas e os abraços calorosos sob o céu aberto. Nas palavras melódicas dessas canções, encontramos não apenas letras, mas pedaços de vida entrelaçados em cada nota.

Ao escutar essas músicas, os ouvintes são magicamente transportados para um mundo onde o tempo parece desacelerar. É um universo onde a vida é marcada pela melodia suave das cordas, onde o som da viola se mistura ao canto dos pássaros e ao murmúrio do vento nas folhas das árvores. É um lugar onde as preocupações urbanas são substituídas pela simplicidade das palavras, onde os valores fundamentais da família, amor e amizade são celebrados de maneira genuína.

A música sertaneja não apenas resgata lembranças; ela cria uma ponte entre o passado e o presente, oferecendo uma sensação reconfortante de continuidade em um mundo que está sempre mudando. Ela encapsula as histórias de gerações passadas, conectando-as com os corações e mentes das gerações atuais. Nas entrelinhas dessas letras, encontramos não apenas saudade, mas também

esperança - a esperança de preservar a autenticidade das raízes culturais em um mundo moderno em constante evolução.

Assim, a música sertaneja transcende as barreiras do tempo e do espaço. Ela se torna um farol luminoso que guia as emoções dos ouvintes, convidando-os a embarcar em uma jornada sensorial que vai além da audição e toca a alma. Em cada acorde, em cada verso, ela nos lembra da importância de honrar nossas origens, celebrando a beleza da simplicidade e mantendo viva a chama da tradição, mesmo nos dias mais agitados e frenéticos.

4. Conexões Além das Fronteiras: A Música Sertaneja na América Latina

A música sertaneja não é exclusiva do Brasil; sua influência ecoa em todo o continente latino-americano. A polca paraguaia, a guarânia e a ranchera mexicana compartilham semelhanças rítmicas e temáticas com a música sertaneja. Esses ritmos, embora enraizados em diferentes culturas, encontram um denominador comum na representação da vida rural, das paixões profundas e da saudade que permeia as experiências humanas.

Conclusão

A música sertaneja na América Latina é mais do que uma forma artística; é um testemunho vivo das transformações sociais e culturais que moldaram a região ao longo dos anos. Ao explorar suas raízes, influências e conexões com outros gêneros musicais latino-americanos, este estudo revela uma rica tapeçaria de experiências compartilhadas. Ao preservar e celebrar a música sertaneja, estamos não apenas honrando nossas tradições, mas também reconhecendo a força unificadora da música que transcende fronteiras e conecta corações. Através da música, encontramos uma linguagem comum que ressoa com a essência da humanidade, unindo-nos em um vínculo eterno de emoção e compreensão.

Bibliografia

ALONSO, Gustavo. *Cowboys do asfalto: Música sertaneja e modernização brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2015

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

CALDAS, Waldenyr. *O que é música sertaneja*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 12

KASTRUO, Virginia. *O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico: pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade/orgs. Passos, Eduardo, Kastrup Virginia e Escossia, Liliana da-* Porto Alegre: Sulina, 2009, p.38

HIGA, Evandro. 2005. *Os Gêneros Musicais “Polca Paraguaya”, “Guarânia” e “Chamamé”: Formas de Ocorrência em Campo Grande – Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Dissertação de mestrado – Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes de São Paulo

NEPOMUCENO, Rosa. *Música caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo, Editora 34, 1999

OLIVEN, RG. *Urbanização e mudança social no Brasil [online]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010.

URTUBEY, Pola Suárez. *Escribir sobre música*. Buenos Aires: Claridad, 2012.

SALDIVA, Paulo. *Vida urbana e Saúde*. São Paulo, contexto.2018

METODOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM AO PORTADOR DE TEA

Aderlandia Maria Amaro dos Santos

RESUMO

Em nosso país, a partir do esclarecimento do paradigma da inclusão, contrária ao conceito de integração, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, juntamente com o aparato da LDB e as Conferências, a educação Especial e Inclusiva tornou o foco, com direito a matrícula com possibilidade de frequência em sala de aula comum e regulares. Desse modo, esse contexto trouxe um novo olhar e preparo para receber as crianças autistas em processo de escolarização dentro das instituições (RODRIGUES e ANGELUCCI, 2018; MARTINS e MONTEIRO, 2017).

Palavras-chave: educação; inclusão; legislação; prática pedagógica.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) E O ESTATUTO DA CRIANÇA E O ADOLESCENTE (ECA)

Com o propósito de discutir, no âmbito das políticas públicas educacionais sobre a necessidade universal de acesso inclusivo e sua permanência, em 1990 houve a Conferência Mundial de Educação. Posteriormente, em 1994, este

Aderlandia Maria Amaro dos Santos

concílio no tocante ao acesso e qualidade e a preocupação na falta de acessibilidade, promulgou a Declaração de Salamanca, que por fim acolheu o paradigma da inclusão escolar (RODRIGUES e ANGELUCCI, 2018).

Por ordem do presidente da república e o Congresso Nacional, sancionou-se a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (atual), BRASIL (2005 p.07) definindo o dever:

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.

Por meio desta, o ensino deverá ser aplicado com base nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, respeito, em convivência entre a rede pública e privada de ensino, gratuidade do ensino público, valorização do profissional, gestão democrática, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar e por fim o fortalecimento de vínculo entre a escola, práticas sociais e o trabalho (BRASIL, 2005).

Atrelado a estas também estão inseridos os direitos de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2005 p.37), garantindo o acesso de atendimento desde pré-escola até os níveis mais elevados de ensino, ou seja, estão garantidos também os direitos de acesso e permanência nas unidades de ensino as crianças autistas, o qual temos como sujeito deste estudo, desde os zero a doze anos incompletos, conforme definição do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

O ECA em sua lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em suas disposições ratifica a LDBEN “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2017 p.46), impondo em conjunto o dever do Estado assegurar este e demais direitos, principalmente na inclusão de crianças deficientes ao ensino e as escolas, o dever de atendê-las e buscar recursos para que esta garantia seja atendida, quando necessário.

APRENDIZAGEM EM FOCO

Assim sendo, elaboraram também legislações dirigidas para a fiscalização, pois, em períodos remotos, elas frequentavam as instituições especiais sem foco na escolarização, desenvolvendo suas habilidades cotidianas e na extinção de seus comportamentos categorizados como inadequados. A grande atenção baseia-se no vigor de um discurso sobre o processo de aprendizagem, o que requer maior competência entre seus pares e a equipe pedagógica, seja nas instituições de ensino regular ou especial, o que importa são as reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos (MARTINS e MONTEIRO, 2017).

Outro aspecto relevante na educação do autista é o significado que a aprendizagem tem para ele, como refere Martins e Monteiro (2017, p.217) “[...] Os sentidos produzidos a partir de suas ações e interações nas situações concretas vivenciadas nas diversas situações sociais vão constituir esse sujeito”, para que

isto seja levado a frente, se faz necessário deixar de lado “[...] paradigmas e padrões pré-estabelecidos e cristalizados da educação para pensar em ações pedagógicas que ajudem na negociação de sentidos e permitam ao aluno avançar em seu desenvolvimento”.

METODOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM

AOPORTADOR

Na sala de aula é esperado do aluno o desenvolvimento de suas habilidades, suas diferentes formas de linguagens, aumentando a capacidade de construir e ampliar o vocabulário de palavras, na conquista da autonomia de elaboração de frases, assim como demais habilidades.

Melo (2016), nos traz a corrente do fazer pedagógico, na proposta do entrelace das relações sociais agregadas no contexto do ensino da sala de aula regular, para tanto, assim como abordado anteriormente, exige do professor a capacidade de enxergar o aluno autista como indivíduo inserido na coletividade, uma vez reconhecendo-a terá indicadores de modo a planejar e materializar práticas pedagógicas ofertando a ele sua inserção no contexto da escola inclusiva. Como citado, após a determinação, por conseguinte, deve-se propor estratégias no seu planejamento que possam facilitar o alcance desses alunos o progresso e competências baseadas em sua realidade, posteriormente deve estabelecer um viés de contato com a família, com o propósito de identificar seus interesses e também suas insatisfações.

Pesquisas apontam que as habilidades dos portadores do espectro autista

são diversas, tradicionalmente e culturalmente trazem brincadeiras próprias que poder ser adaptadas as práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar, a partir do que é conhecido cria-se uma base para as ações da prática do educador. Acreditam também que a presença de um “professor auxiliar” facilita o trabalho e garante uma melhor atenção a eles, pois há de lembrarmos que uma sala de aula contém muitos alunos, os quais também estão com o propósito de aprender (MELO, 2016; grifos do autor).

O plano de trabalho do educador inclui, basicamente, a construção da independência, iniciando por áreas determinadas que trazem a possibilidade de visualização: o que fazer, quando fazer e quando acabar. Dessa forma, o professor deve identificar o nível de dificuldade e logo incluir as tarefas propostas, com consciência de início, meio e fim.

É superimportante, assim como os demais alunos, a criança portadora do autismo deve sempre ser chamada pelo nome, de modo direto, sempre que necessitar captar sua atenção. Nesta parte, se possível, manter afastado dela toda e qualquer objeto ou elementos que possam distraí-la, favorecendo a esse aluno a manutenção das rotinas na turma, de modo planejado, pois assim evitará surpresas, pois os desagradam. Em questão de integração e interação social o educador pode propor atividades em grupo dentro da sala de aula, em ambientes abertos ou no intervalo e atividades que proporcionem a apreensão de regras sociais de modo de manter a motivação dos alunos, em integrar ao grupo, e a criança autista, em sentir-se bem em continuar a frequentar as aulas. Como resultado, ela aprenderá a saber defender-se, a ajudar, a saber distinguir os diversos e diferentes ambientes, a identificar os perigos que possam correr e, a seu modo, interagir frente a novas situações.

E por fim, Silva (2011) nos evidencia os benefícios em manter a convivência dessas crianças em uma instituição de ensino e também o resultado do bom preparo profissional, que interferem diretamente em seu caráter funcional, ao nível de sua comunicação, da socialização e motora, pois uma vez que investimos de maneira adequada e com métodos assertivos, podemos esperar bons frutos desse plantio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno interfere nas esferas sociais, intelectuais e comunicativas, desse modo, exige do profissional da educação a busca contínua do preparo para lidar com este público, uma vez que se presta assistência educativa ao indivíduo, a família e a comunidade, a fim de garantir a efetividade de seu bom desenvolvimento estudantil.

Mesmo que haja percalços na prática docente, sua contribuição está na busca constante de aperfeiçoamento, com a visão focada em oferecer uma qualidade de vida aos seus alunos e também ao seu bem-estar profissional, pois se esperamos da sociedade o bem, não esqueçamos que nós estamos inclusos no meio dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **ESTUDO DE CASOS SOBRE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PARA UM ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**. Rev. bras. educ. espec., Bauru , v. 24, n. 1, p. 45-58, mar. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5382018000100045&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/10/2022.

LOPES, Silmara Aparecida; ALMEIDA, Jane Soares de. **ESTADO BRASILEIRO E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Laplage em Revista, [s.l.], v. 1, n. 1, p.46-56, 9 maio 2015. Laplage em Revista. <http://dx.doi.org/10.24115/s2446-62202015116p.46-56>.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **ALUNOS AUTISTAS: ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO PEDAGÓGICO**. Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 21, n. 2, p. 215-224, ago. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200215&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11/10/2022.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **A PERSPECTIVA DE PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO COM CRIANÇAS COM AUTISMO**. Audiol., Commun. Res., São Paulo , v. 19, n. 2, p. 171-178, jun.2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312014000200171&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/10/2022.

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. **ESTADO DA ARTEDA PRODUÇÃO SOBRE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA**. Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 22, n. 3, p. 545-555, dez. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300545&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/10/2022.

SILVA, Maria da Conceição Lopes da Cruz e. **APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO: Propostas Pedagógicas**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/21112/1/Concei%C3%A7%C3%A3o%20Silva_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 09/10/2022.

SILVA, Maria da Conceição Lopes da Cruz e. **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS AO ALUNO COM AUTISMO O ENSINO FUNDAMENTAL**. 2016. 39 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-rn, 2016. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3706/3/Estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20direcionadas%20ao%20aluno%20com%20autismo%20no%20ensino%20fundamental_Artigo_2016.pdf>. Acesso em 10/10/2022.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR

Juliana da Silva Dori

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir a importância da participação da comunidade na Gestão Escolar nos estabelecimentos de ensino da rede pública da cidade de São Paulo e das escolas do Estado de São Paulo. E nossa ideia foi compreender como é a participação da comunidade no processo das decisões processadas nos momentos de encontros e das diversas reuniões. Após acompanharmos esse processo fizemos ainda uma pesquisa bibliográfica para saber como os autores explicam as ações democráticas no âmbito escolar. Após confrontarmos a nossa experiência com a pesquisa, consideramos que por ações democráticas devemos entender a participação de todos os seguimentos representativos da escola nos órgãos colegiados para a tomada de decisões.

Palavras- chave: Gestão escolar, participação, democracia.

1 INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho tem por motivação o nosso envolvimento como docente e membro do Conselho de Escola (CE) e Associação de Pais e Mestres (APM) de algumas escolas. O tema está situado no campo da educação, mais especificamente da gestão educacional e a pesquisa teve por referência as experiências vividas no cotidiano das escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo. E o nosso objetivo foi refletir a importância da participação da comunidade na Gestão Escolar e para isso apresentamos a seguinte indagação: Qual é a importância da participação da comunidade nas ações educativas ocorridas nos estabelecimentos de ensino público? Por hipótese entendemos que a participação seja meramente burocrática.

Ao participarmos de diversas reuniões tivemos a ideia de compreender como foi a participação da comunidade no processo das decisões processadas e após acompanharmos esse processo, fizemos ainda uma pesquisa bibliográfica para saber como os autores explicam as ações democráticas no âmbito escolar.

Discutir gestão escolar é sempre mexer com um assunto complexo e nos tempos atuais a gestão costuma estar associada às questões da participação de

Juliana da Silva Dori

pais, educadores, alunos e funcionários da escola. Uma participação onde todos possam se envolver a partir de um objetivo comum, ou seja, de uma “construção de um trabalho coletivo” que viabilize uma melhoria ao grupo. Esse modelo de gestão democrática requer a elaboração de um Projeto Político Pedagógico para atender ao que prevê a Constituição Federal de 1988, artigo 214 e as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) nº 9. 394/1996 em seu artigo 14, bem como ao que exige também o atual Plano Nacional de Educação (PNE).

Trata-se, portanto, de perceber que as relações de poder dentro das instituições de ensino devam gerar integração, cooperação e participação e para isso, as propostas precisam ser construídas e reconstruídas por todos os membros da comunidade escolar, afinal todos estão em busca de um propósito comum: “formar cidadãos para o futuro”, vinculados a uma percepção de democracia da sociedade.

A necessidade de envolver na gestão todos os que trabalham na escola exige normas e práticas que promovam uma gestão participativa e uma cultura democrática, quer pela valorização de formas de participação representativa, quer, principalmente, pelo exercício indiferenciado e coletivo de funções de gestão, através de mecanismo de participação direta (BARROSO apud FERRERA, 2001 p.29).

Segundo Paro (2000), ao democratizar a gestão o diretor deixa de ser autoridade única da escola, dividindo responsabilidades e decisões sobre os objetivos e funcionamento escolar, com os diversos setores da comunidade escolar (educadores, alunos, funcionários e pais), sendo o conselho de escola uma potencialidade a ser explorada.

O trabalho de organização de uma gestão escolar não é uma tarefa fácil é algo abrangente, requer uma formação de boa qualidade além de exigir do gestor um trabalho coletivo que busque incessantemente a autonomia, liberdade, emancipação e a participação coletiva na construção do Projeto Político Pedagógico, enfim, uma gestão democrática.

Este estudo teve como objetivo principal compreender os novos desafios da gestão escolar frente a uma gestão democrática e sua relação com a comunidade nas ações educativas.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscou-se levantar e analisar livros e artigos publicados sobre o tema em questão, a fim de se traçar uma abordagem na perspectiva da gestão democrática e evidenciar a importância da participação dos pais e comunidade nos interesses socioeducacionais para o alcance de uma formação escolar adequada e de qualidade em prol ao desenvolvimento da escola pública brasileira.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1990), Gestão: 1. Ato de gerir. 2. Administração, direção. Democrático: 1. Que se refere a democracia, ou lhe pertence. 2. Popular.

Para entender a gestão democrática é necessário situar-se historicamente neste processo, na visão política capitalista de antigamente, a escola era um meio de preparar o cidadão para vivência em sociedade, mas agregado a esse pensamento, também uma forma de controle, construindo um modelo de indivíduos participantes da ideologia dominante, onde a relação de autoridade era baseada no controle "vertical", monopolista e hierárquico. As definições e execuções das políticas educativas eram determinadas por uma lógica de submissão.

De acordo com Kuenzer (2001), devido aos novos impactos da globalização na economia e das novas estratégias de gestão sobre a educação do ponto de vista das novas políticas educacionais e das novas exigências curriculares ocorridas nas últimas décadas, desestabilizaram o modo de ser, pensar, sentir e agir do indivíduo, proporcionando novos desafios para a educação.

Analisando este contexto histórico e as novas demandas que nos tempos atuais que a escola enfrenta, verifica-se a grande influência da democratização do sistema de ensino público brasileiro, resultado do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas.

A Gestão Democrática está associada em bases legais e institucionais vinculadas à organização de ações que envolva a participação social: na formulação das políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso e recursos e necessidades de investimentos; na execução de deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional.

Viabilizando a democratização e o ensino para todos. Esse sistema mobiliza a presença dos diferentes atores envolvidos, que participam no nível do sistema de ensino e no nível da escola (HORA, 1994).

Partindo desse pressuposto, a gestão escolar atualmente, busca a participação da população, direcionando para uma escola transformadora, com relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas, onde o gestor escolar, não possua o papel de autoridade máxima, mas sim, estimule a participação autônoma dos pais, alunos, professores e demais funcionários nas tomadas de decisão da escola.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO 2000, p.10).

Nesta perspectiva, buscamos ampliar os horizontes de nossas análises, elucidando que um bom trabalho de gestão precisa de ações que objetivam a qualidade da educação, obedecendo alguns requisitos adotados pela instituição como: a instauração do conselho de escola, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, a participação e comunicação diária entre os profissionais, alunos e pais, o respeito às diversidades encontradas no campo social.

A gestão democrática da educação envolve transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência. É uma gestão de autoridade compartilhada. E se aplica não só aos gestores das escolas, como também aos gestores da administração central dos sistemas públicos de ensino. "É o horizonte de uma nova cidadania no País, em nosso sistema de ensino e em nossas instituições escolares". (CURY, 2012, p.56)

Defendendo a mesma abordagem de gestão compartilhada, Fullan e Hargreaves (2000), relata que o trabalho em conjunto nos estabelecimentos escolares exige a colaboração de todos, criando uma visão em conjunto, sem prevalecer à visão única do diretor, articulando diferentes vozes e diversificadas opiniões, gerando conflitos iniciais, mas estes devem ser confrontados e trabalhados coletivamente.

A gestão democrática não existe sem a gestão participativa, construir um ambiente democrático é necessária à participação de todos os envolvidos na comunidade escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se no contexto atual da educação pública brasileira, com foco nas questões relacionadas ao desenvolvimento de processos democráticos de gestão escolar, o qual, requer compartilhamento das responsabilidades nas decisões das ações educativas, vem se desenvolvendo com avanços gradativos no espaço escolar brasileiro.

Evidenciamos com nossos estudos que a democratização da gestão escolar é de fundamental importância à participação efetiva nos processos decisórios ocorridos na escola, de todos os segmentos da comunidade escolar e o principal instrumento desta relação de participação direta da comunidade é os órgãos colegiados como afirma o autor Vitor Paro (2000), o conselho de escola que é “um potencial a ser explorado”, onde o mesmo é um suporte tanto nas atividades administrativas quanto pedagógica fiscalizando e auxiliando na consolidação da gestão democrática participativa, garantindo assim, a construção coletiva para uma educação de qualidade. Sendo assim, é fundamental incentivar e apoiar outros órgãos colegiados como: Associação de Pais e mestres, Grêmios estudantis, pois a democracia não é algo transmitida, delegada, que se permite fazer, e sim, é algo a ser conquistado e construído. O papel do gestor também é muito importante no processo de democratização escolar, primando por relações horizontais de cooperação e trabalho coletivo, frente aos interesses da comunidade em que o estabelecimento de ensino está inserido.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (org.). **Escolas Democráticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal.** In: In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.* 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 29, 2001.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996.

CURY, Roberto Jamil. **Gestão escolar.** MG: Editora: Dimensão, Revista Presença, n.105. mai./jun, 2012.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ENCICLOPÉDIA Miradora Internacional. São Paulo: **Encyclopaedia Britannica do Brasil,** 1990. 2 v.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo.** Petrópolis: Vozes, 1994.

HORA, Dinair L. **Gestão democrática na escola.** São Paulo: Papyrus, 1994.

KUENZER, Acácia Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In: In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.* 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 2001.

LIBÂNEO, F.C. **Educação Escolar:** política estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. **A Escola Participativa: o Trabalho do Gestor Escolar.** São Paulo: Ática, 1996.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

PARO Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo:Ática, 2000.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**: elementos de metodologia do trabalho científico. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Maria A. M. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

A RELEVÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PIVETA, Flávia Danieli

RESUMO

Este artigo tem como foco oportunizar conhecimentos aos docentes sobre a relevância da Psicomotricidade na Educação Infantil e como objetivos específicos analisar e identificar o seu conceito e seu processo histórico, e como esta contribui para o desenvolvimento da criança em seus vários aspectos tanto físico, emocional, cognitivo e emocional. Tendo como base a pesquisa bibliográfica, de sites da internet, artigos, diversos autores, entre eles: Piaget, Wallon e Vygostky. A Psicomotricidade tem como princípio auxiliar a criança a evoluir em sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, em seu contexto social, tendo como foco a conexão entre a motricidade, a mente e a afetividade promovendo o seu avanço no seu desenvolvimento, por meio da ludicidade, mediante as atividades psicomotoras, possibilita à criança a evolução na comunicação com os amiguinhos e adultos e com ela mesma, ela expressa seus desejos e emoções, a criatividade, colabora com a formação da sua personalidade e em sua maturidade psicológica. Assim, este estudo irá contribuir com o trabalho do docente, proporcionando habilidades e competências para se executar atividades psicomotoras, por meio do lúdico, visando a evolução da criança em seu processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Criança. Docente. Educação Infantil. Psicomotricidade.

ABSTRACT

This article focuses on providing teachers with knowledge about the relevance of Psychomotricity in Early Childhood Education and the specific objectives of analyzing and identifying its concept and historical process, and how it contributes to the development of the child in its various aspects, both physical, emotional, cognitive and emotional. Based on bibliographical research, internet sites, articles, various authors, including: Piaget, Wallon and Vygostky. Psychomotricity's principle is to help children evolve in their affectivity, to expand and balance themselves, in their social context, focusing on the connection between motor skills, mind and affectivity, promoting their advancement in their development, through Playfulness, through psychomotor activities, allows children to evolve in communication with their friends and adults and with themselves, they express their desires and emotions, creativity, and contribute to the formation of their personality and psychological maturity. Thus, this study will contribute to the teacher's work, providing skills and competencies to carry out psychomotor activities, through play, aiming at the child's evolution in their learning process and development.

Keywords: Child. Teacher. Early Childhood Education. Psychomotricity.

1. INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade está ligada e relacionada a toda a ação realizada pelo ser humano; sendo a união do psiquismo e a motricidade, tendo como objetivo o desenvolvimento de maneira integral, com base nos aspectos afetivos, motores e cognitivos, possibilitando ao sujeito à apoderação da consciência do seu corpo, mediante ao movimento.

A Psicomotricidade tem como princípio estimular a prática do movimento nas várias etapas do desenvolvimento das crianças, contribuindo em seu aspecto físico, mental e afetivo, estando presente em todos os momentos do dia a dia, desde a gestação do elo da criança com a mãe.

Lê Boulch (1985, p. 221) analisa que “75% do desenvolvimento psicomotor ocorrem na fase pré-escolar, e o bom funcionamento dessa área facilitará o processo de aprendizagem futura”.

Nesta perspectiva, quando a criança está inserida em um contexto social altamente favorável, ela terá oportunidade de retirar o máximo proveito de suas potencialidades inatas, mas, no hostil, apenas algumas dessas potencialidades básicas poderão se exprimir. (GESELL, 2003, p. 42)

O docente na Educação Infantil deve compreender que a criança necessita agir em seu meio, através dos movimentos, o desenvolvimento motor infantil e suas fases, para que tenha capacidade de propiciar atividades envolvendo a psicomotricidade, planejando metodologias e projetos, com práticas pedagógicas em que as meninas e meninos possam usar o seu corpo, como forma, para explorar, criar, brincar, imaginar, sentir e aprender.

Diante deste contexto, é necessária uma reflexão em relação às práticas da Educação Infantil, decorrentes em nosso país e que identifiquem os privilégios da Psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem infantil é relevante que repensem e modifiquem as didáticas de ensino, oferecendo às crianças uma educação mais apropriada à sua realidade, mediante a aprendizagem nas várias competências e habilidades, rodeada de motivações e movimentos, para que estas

crianças não venham mais tarde, apresentar dificuldades e problemas de ordem espacial, de organização e de lateralidade.

2. CONCEITO DA PSICOMOTRICIDADE E HÍSTÓRICO

Segundo a etimologia, a palavra Psicomotricidade é derivada da palavra *psyché*, traduzida em nosso idioma português significa “alma”, e a latina *motorius*, traduzida “significa que tem movimento”.

Conforme diversos autores e estudiosos da Psicomotricidade e de acordo a conceituação concedida pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade: A Psicomotricidade é uma ciência que têm como princípio o estudo do ser humano, mediante o seu corpo em movimento em contato com seu meio interno e externo, por intermédio das relações com os objetos e consigo mesmo, ele percebe, atua, age com o outro. Tendo a psicomotricidade uma ligação com o processo de maturação do corpo humano, do crescimento e da evolução das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Há décadas atrás, muitos estudiosos como filósofos, antropólogos tentaram esclarecer a relação entre corpo e mente; mas, somente a partir do século XIX, que surgiu o termo Psicomotricidade, pela primeira vez, por meio de um discurso médico, precisamente de cunho neurológico, para nomear as zonas do córtex cerebrais localizadas além das regiões motoras.

A história do saber da Psicomotricidade representa já um século de esforço de ação e de pensamento; a sua cientificidade, na era da cibernética e da informática, vai-nos permitir certamente ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Essa intimidade filogenética e ontogenética representa o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras (FONSECA, 1988, p. 99).

Dupré, neuropsiquiatra francês, em 1909 é tido como o criador da Psicomotricidade, sendo este considerado, até os dias atuais uma figura ilustre para a área psicomotora, pois ele relata a independência da debilidade motora com um possível correlato neurológico. Porém em seguida desvincula e estabelece as diferenças entre elas, investigando que são capazes de se ter dificuldades motoras sem modificações intelectuais e vice-versa.

No ano de 1947, Julian Ajuriaguerra, psiquiatra, elucida a concepção de debilidade motora, declarando-a como uma síndrome com suas particularidades próprias, e delimita com nitidez os transtornos psicomotores que pairam entre o neurológico e o psiquiátrico. Sendo neste instante a influência da Neuropsiquiatria determinante, e o corpo é visto como um instrumento, para o educador que se apresenta para repará-lo, tendo em vista corrigir distúrbios e completar possíveis lacunas no desenvolvimento das crianças excepcionais.

A Psicomotricidade era essa ciência que corrigia estas debilidades, dificuldades ou deficiências, porém atualmente ela é compreendida, como uma ciência mais complexa, em que se interliga por três aspectos e subdivide em duas partes: a motriz, relacionada aos movimentos, e o psiquismo, que inclui as atividades de ordem sócio, afetivas e cognitivas, por intermédio da relação do sujeito com o seu contexto social.

Como se pode notar, a Psicomotricidade tem o objetivo de enxergar o ser humano em sua totalidade, nunca separando o corpo (sinestésico), o sujeito (relacional) e a afetividade; sendo assim, ela busca, por meio da ação motora, estabelecer o equilíbrio desse ser, dando-lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte (GONÇALVES, 2011, p. 21).

No Brasil, a Psicomotricidade até os anos 1980, foi uma ciência que era desenvolvida somente pela disciplina de Educação Física, tendo como princípio corrigir os problemas e as dificuldades de ordem de estruturas psicomotoras de base, como andar, saltar, correr, observar equilíbrio, lateralidade e noção espaço-corporal, entre outros.

Porém na atualidade, os educadores e outros profissionais que fazem parte da constituição escolar, buscam formações continuadas com a finalidade de atender a necessidades das crianças nas unidades escolares, com o propósito de modificar o termo de reeducação para o de educação em sua explicação mais ampla. Por intermédio dessas novas colaborações para essas reformulações, a Psicomotricidade diferencia de outras disciplinas ou áreas do conhecimento, obtendo suas próprias características.

A Psicomotricidade tem como princípio estimular a prática do movimento nas várias etapas do desenvolvimento das crianças, contribuindo em seu aspecto físico,

mental e afetivo, estando presente em todos os momentos do dia a dia, desde a gestação do elo da criança com a mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil é crucial que os educadores também compreendam e esteja a par do desenvolvimento da criança, por isso esta pesquisa científica tem possibilitado o contato com três teóricos muito influentes em relação à teoria do processo de desenvolvimento da aprendizagem na criança, como Piaget, Vygostky e Wallon, pois assim o educador terá condições de inovar as suas práticas dirigindo a atividades psicomotoras, de forma rica promovendo o desenvolvimento infantil nos vários aspectos.

Portanto, esta pesquisa científica promoveu uma abrangência de forma breve da importância de trabalhar a psicomotricidade na educação infantil, percebe-se que o educador deve estar em constante formação, por meio de cursos, pesquisas na internet, tanto de base teórica como de práticas psicomotoras que irão proporcionar um desenvolvimento infantil de maneira integral, com qualidade, em um ambiente agradável e motivador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: Acesso em 01 de dezembro de 2020.

AJURIAGUERRA, J. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Trad. de Iria Maria Rua de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ALVES, F. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Wake, 2007.

ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Brasília. Volume Três. Disponível em: . Acesso em: 05 dez. 2020.

- BERGÈS, J. **Perspectivas sociológicas**. Petrópolis: Vozes 1982.
- BOMTEMPO, E. **Aprendizagem e brinquedo**. In: WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J.F. B. (orgs). *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1987.
- BOUCH, Jean L. **O desenvolvimento psicomotor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- Costa, J. **Um olhar para a criança**: Psicomotricidade relacional. Lisboa: Editores Trilhos 2008.
- COSTE, Jean- Claude. **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação**. Trad. Ana Maria Inique Galliano; Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manole Ltda., 1984.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada** – abordagem psicopedagógico clínica da criança e sua família. Trad. de Iara Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FONSECA, V. **Contributo para o estudo da Gênese da Psicomotricidade**. 3. Ed. Lisboa: Editora Notícia, 2010.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da pré-escola**. 2ª ed. São Paulo: Globo, 1992.
- GALLAHUE, David L; OZMUN John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor** de bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. Ed. São Paulo: Forte, 2005.
- GALVÃO, I. **Henri Walton**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.
- Levine, E. (2000). *A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis: Vozes.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC, 1998.

- MONTEIRO, Shirley R. A. F.; SOUZA, Edilania Lopes. **A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-da-psicomotricidade-na-educacao-infantil.htm#:~:text=A%20psicomotricidade%20possibilita%20a%20crian%C3%A7a,p%20revenir%20poss%C3%ADveis%20inadapta%C3%A7%C3%B5es%20dos%20alunos.> Acesso em: 25/02/2024.
- MORIZOT, R. **Aspectos Fonoaudiólogos.** Jornal Brasileiro de Reabilitação Verbal, (2) (1), 1989.
- NEGRINE, Airton. **A coordenação psicomotora e suas aplicações.** Porto Alegre, 1987.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: Um estudo em escolas com dificuldade em leitura e escrita.** Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- SISTO, F. F. *ET al.* **Atuação psicopedagógico e aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- SOUZA, R. A. M.; ROJAS J. A dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil. São Paulo: Editora EDUFMT, 2010.
- TRANG-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento.** Volume 1. Goiás: Editora: Afrontamento, 1981.
- VAYER, P.. **El dialogo corporal.** Barcelona: Ed. Científica Médica, 1972.
- VECCHIATO, Mauro. **A terapia psicomotora.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2003.
- VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar: O Despertar Psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- VIEIRA, J; Batista, M., & Aperre, A. (2005). **Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática.** Curitiba: Filosofar Editora.
- VYGOSTKY, L. A. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

Danilo Tarrão Cardoso

Resumo

Este artigo explora a importância da prática baseada em evidências (PBE) em diversos campos, como saúde, educação e políticas públicas. À medida que a quantidade de informações disponíveis cresce, torna-se essencial que profissionais e formuladores de políticas tomem decisões fundamentadas em dados científicos robustos, visando à eficácia e relevância das intervenções. A PBE não apenas melhora a qualidade dos serviços, mas também promove a adaptação das práticas às necessidades específicas das populações atendidas. A colaboração entre pesquisadores e profissionais é crucial para garantir que as evidências geradas sejam traduzidas em ações concretas e impactantes, contribuindo para um futuro mais equitativo e informado.

Palavras-chave: prática baseada em evidências, saúde, educação, políticas públicas, colaboração.

Introdução

A prática baseada em evidências (PBE) emerge como um paradigma crucial para a melhoria da qualidade dos serviços em diversas áreas, incluindo saúde, educação e políticas públicas. No contexto atual, em que a quantidade de informações disponíveis cresce exponencialmente, a capacidade de distinguir dados relevantes e aplicá-los de forma eficaz tornou-se vital para a tomada de decisões informadas. O conceito de PBE propõe que práticas, intervenções e políticas sejam

Danilo Tarrão Cardoso

fundamentadas em dados científicos robustos, garantindo que as ações sejam não apenas eficazes, mas também alinhadas às necessidades específicas das populações atendidas.

Nos últimos anos, a PBE ganhou destaque na literatura acadêmica e na prática profissional, sendo cada vez mais reconhecida como um fator determinante para o sucesso de programas e intervenções. A integração de evidências científicas à prática cotidiana permite que profissionais de diferentes áreas tomem decisões baseadas em informações objetivas, minimizando a subjetividade e aumentando a eficácia das intervenções. Essa abordagem também facilita a adaptação das estratégias às características e contextos específicos de cada comunidade, permitindo um maior engajamento e aceitação por parte dos usuários dos serviços.

No campo da saúde, a PBE é fundamental para a promoção de práticas clínicas que não apenas respeitem as diretrizes estabelecidas, mas que também considerem as preferências e valores dos pacientes. A crescente complexidade das condições de saúde e a diversidade das populações exigem que os profissionais sejam capazes de integrar evidências de pesquisas clínicas com a experiência prática e o contexto social em que atuam. Isso é especialmente relevante em um momento em que novas tecnologias e intervenções estão constantemente sendo desenvolvidas, trazendo desafios e oportunidades para os profissionais da saúde.

Na educação, a PBE assume um papel igualmente significativo, pois as decisões relacionadas ao ensino e à aprendizagem precisam ser informadas por pesquisas que demonstrem quais práticas são mais eficazes para o desenvolvimento dos alunos. Avaliações sistemáticas e meta-análises têm fornecido insights valiosos sobre estratégias pedagógicas, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o sucesso acadêmico e a inclusão. A adoção de abordagens baseadas em evidências na educação não apenas melhora os resultados de aprendizagem, mas também promove a formação contínua de educadores, encorajando uma mentalidade de reflexão e inovação.

Além disso, a PBE é fundamental na formulação de políticas públicas, onde decisões informadas podem levar a intervenções mais eficazes e à alocação adequada de recursos. O uso de evidências na política pode ajudar a identificar e abordar questões sociais complexas, como desigualdade, saúde pública e segurança alimentar. As intervenções baseadas em evidências têm o potencial de transformar vidas, mas também requerem um comprometimento com a avaliação e a adaptação contínuas, assegurando que os programas se mantenham relevantes e eficazes ao longo do tempo.

Neste cenário, é imperativo que profissionais, pesquisadores e formuladores de políticas se unam em um esforço colaborativo para promover a PBE. A comunicação eficaz entre esses grupos é essencial para garantir que as evidências geradas sejam traduzidas em práticas concretas e impactantes. Ao integrar a pesquisa com a prática, é possível não apenas melhorar os resultados individuais, mas também construir sistemas mais equitativos e sustentáveis, que atendam às necessidades da sociedade de forma abrangente. A busca por uma prática baseada em evidências é, portanto, um passo fundamental na construção de um futuro mais saudável, justo e informado.

O que são Práticas Baseadas em Evidências?

As Práticas Baseadas em Evidências (PBE) são uma abordagem metodológica que busca integrar a melhor evidência científica disponível com a experiência clínica e os valores do paciente na tomada de decisões sobre o cuidado à saúde. Essa abordagem surgiu como uma resposta à necessidade de aprimorar a qualidade da assistência, promovendo um atendimento mais eficaz e seguro. Segundo Sackett et al. (1996), a prática baseada em evidências é definida como “a integração da melhor evidência de pesquisa disponível com a experiência clínica e as preferências dos pacientes”. Essa definição enfatiza a importância de considerar

não apenas os dados científicos, mas também a experiência do profissional e os desejos do paciente, tornando o processo decisório mais holístico e centrado no indivíduo.

A implementação de práticas baseadas em evidências implica em um processo contínuo de busca, avaliação e aplicação de pesquisas relevantes. A busca por evidências requer a utilização de estratégias sistemáticas de pesquisa em bancos de dados científicos, como PubMed e Cochrane Library, onde são encontrados estudos de alta qualidade, como ensaios clínicos randomizados, revisões sistemáticas e metanálises (Graham et al., 2006). A avaliação crítica das evidências é um passo crucial, pois nem todas as pesquisas possuem a mesma robustez metodológica, e a capacidade de discernir a qualidade das evidências é fundamental para garantir que as intervenções aplicadas sejam baseadas em dados sólidos e confiáveis (Melnyk & Fineout-Overholt, 2015).

Além da busca e avaliação de evidências, a aplicação das PBE requer que os profissionais de saúde considerem o contexto em que estão inseridos, incluindo as condições sociais, culturais e econômicas dos pacientes. Isso é fundamental, pois a eficácia de uma intervenção pode variar significativamente entre diferentes populações e contextos. A individualização do cuidado é um princípio central das PBE, pois reconhece que o que funciona bem para um paciente pode não ser adequado para outro (Graham et al., 2006). Assim, a combinação de evidências científicas com a experiência clínica e as preferências dos pacientes resulta em um atendimento mais personalizado e eficaz.

O impacto das Práticas Baseadas em Evidências na melhoria da qualidade da assistência à saúde é amplamente reconhecido. Estudos demonstram que a adoção dessas práticas está associada a melhores desfechos clínicos, redução de complicações e maior satisfação dos pacientes (Bero et al., 1998). Contudo, a implementação de PBE enfrenta desafios, como a resistência à mudança por parte de alguns profissionais, a falta de treinamento adequado e a dificuldade em acessar

informações científicas atualizadas. Para superar esses obstáculos, é essencial promover uma cultura de aprendizado contínuo nas organizações de saúde e capacitar os profissionais para que se tornem proficientes na busca e aplicação de evidências (Melnik et al., 2010).

A educação em PBE deve ser incorporada na formação acadêmica dos profissionais de saúde, visando preparar futuros clínicos para integrar evidências científicas em sua prática desde o início de suas carreiras. A literatura destaca a importância de programas de educação que enfatizem não apenas o conhecimento teórico, mas também a aplicação prática das PBE em cenários clínicos (Thompson et al., 2007). A promoção de atividades interativas, como workshops e discussões de casos, pode facilitar a compreensão e a adoção das práticas baseadas em evidências, contribuindo para a formação de uma nova geração de profissionais mais comprometidos com a qualidade e segurança do cuidado.

Em síntese, as Práticas Baseadas em Evidências representam um marco significativo na evolução da assistência à saúde, ao integrar ciência, prática e valores do paciente. A sua adoção não apenas melhora a qualidade do atendimento, mas também promove uma abordagem mais centrada no paciente, contribuindo para a sua satisfação e engajamento no processo de cuidado. Apesar dos desafios enfrentados na sua implementação, o compromisso contínuo com a educação e a capacitação dos profissionais de saúde é fundamental para garantir que as PBE sejam incorporadas de forma efetiva na prática clínica, promovendo um sistema de saúde mais eficiente e equitativo.

Exemplos de Práticas Eficazes

As práticas eficazes são estratégias ou intervenções que demonstram resultados positivos em contextos específicos, seja na educação, saúde, assistência social ou outras áreas. Um exemplo notável de prática eficaz é o uso de programas

de intervenção precoce na infância, que visam identificar e atender crianças com riscos de desenvolvimento. A literatura indica que esses programas, quando implementados adequadamente, podem reduzir a necessidade de intervenções mais intensivas no futuro, melhorando os resultados de saúde e desenvolvimento das crianças (Shonkoff & Phillips, 2000). A eficácia dessas intervenções é frequentemente avaliada por meio de estudos controlados randomizados, que demonstram melhorias significativas em habilidades cognitivas, sociais e emocionais nas crianças participantes (McCarton et al., 2006). A implementação desses programas requer um compromisso de financiamento e colaboração entre diversos setores, como saúde, educação e assistência social, evidenciando a importância de uma abordagem integrada para maximizar os resultados (Yoshikawa et al., 2013).

Na área da saúde, as práticas baseadas em evidências (PBE) têm se mostrado uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade do atendimento. A PBE envolve a integração da melhor evidência científica com a experiência clínica e as preferências dos pacientes na tomada de decisões sobre o cuidado (Sackett et al., 1996). Um exemplo específico de aplicação da PBE é o uso de diretrizes clínicas para o tratamento de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão. Essas diretrizes são desenvolvidas com base em revisões sistemáticas da literatura e são constantemente atualizadas para refletir novas evidências (Wheeler et al., 2017). A adoção dessas diretrizes por profissionais de saúde tem demonstrado reduzir a variabilidade na prática clínica e melhorar os desfechos dos pacientes, como controle glicêmico e pressão arterial (Morrison et al., 2018).

Outro exemplo de prática eficaz pode ser encontrado em programas de promoção de atividade física e prevenção da obesidade em escolas. Esses programas, que frequentemente combinam educação em saúde com atividades físicas regulares, têm demonstrado resultados positivos em termos de redução do IMC (índice de massa corporal) e aumento da atividade física entre crianças e adolescentes (Wang et al., 2015). A implementação de políticas que promovem ambientes escolares

saudáveis, como a disponibilização de refeições balanceadas e o aumento da atividade física durante o horário escolar, também contribui para a eficácia dessas intervenções (Story et al., 2009). A colaboração entre educadores, nutricionistas e profissionais de saúde é essencial para o sucesso dessas iniciativas, reforçando a importância de uma abordagem multidisciplinar na promoção da saúde.

Na esfera da saúde mental, intervenções baseadas em terapia cognitivo-comportamental (TCC) têm se mostrado eficazes no tratamento de uma variedade de transtornos, incluindo depressão e ansiedade. A TCC é uma abordagem estruturada que visa modificar padrões de pensamento e comportamento disfuncionais, e sua eficácia é bem documentada em revisões sistemáticas (Hofmann et al., 2012). Estudos demonstram que a TCC não apenas reduz os sintomas dos transtornos mentais, mas também fornece habilidades que os indivíduos podem usar a longo prazo, promovendo um melhor manejo de suas condições (Butler et al., 2006). A capacitação de terapeutas na aplicação de TCC e a disponibilização de recursos para que os pacientes possam acessar essas intervenções são fundamentais para maximizar os benefícios dessa prática.

Além disso, a utilização de tecnologias de informação e comunicação para a educação em saúde é uma prática eficaz que vem ganhando destaque. Plataformas digitais e aplicativos móveis têm sido empregados para disseminar informações sobre saúde, promover comportamentos saudáveis e facilitar o autocuidado (Gonzalez et al., 2016). Esses recursos têm demonstrado potencial para alcançar populações que podem ter dificuldade em acessar serviços de saúde tradicionais, como comunidades rurais ou grupos de baixa renda (Reddy et al., 2012). A personalização das informações e a interatividade das plataformas são aspectos que contribuem para o engajamento dos usuários e, conseqüentemente, para a eficácia dessas intervenções (Free et al., 2013).

Em suma, as práticas eficazes, quando bem implementadas, têm o potencial de gerar mudanças significativas e duradouras em diversas áreas. A combinação de

evidências científicas, intervenções baseadas em diretrizes e a colaboração entre diferentes setores e profissionais são elementos-chave para garantir o sucesso dessas estratégias. Além disso, a inovação e a adaptação das práticas às necessidades específicas das populações atendidas são fundamentais para maximizar os resultados positivos e garantir que os benefícios sejam sustentáveis ao longo do tempo.

Avaliação da Eficácia das Práticas

A avaliação da eficácia das práticas é um componente fundamental em diversos campos, incluindo saúde, educação e serviços sociais, pois fornece uma base empírica para determinar quais intervenções produzem os melhores resultados e como podem ser aprimoradas. No contexto da saúde, por exemplo, a avaliação da eficácia de tratamentos médicos é crucial para garantir que os pacientes recebam as intervenções mais adequadas e seguras. De acordo com Sacket et al. (1996), a prática baseada em evidências requer que as decisões sobre o cuidado à saúde sejam fundamentadas na melhor evidência científica disponível, o que implica em uma avaliação rigorosa da eficácia das intervenções. Essa avaliação geralmente envolve a realização de estudos controlados randomizados, que permitem comparações diretas entre grupos que recebem diferentes tratamentos, contribuindo para a identificação de práticas que efetivamente melhoram os desfechos clínicos (Moher et al., 2010).

Na educação, a avaliação da eficácia das práticas pedagógicas é igualmente importante, pois orienta os educadores sobre quais métodos de ensino são mais eficazes na promoção da aprendizagem dos alunos. Um estudo conduzido por Hattie (2009) revisou mais de 800 metanálises sobre fatores que afetam o aprendizado e identificou intervenções com alto impacto, como feedback, ensino explícito e a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo. A avaliação contínua e

sistemática dessas práticas permite que os educadores adaptem suas abordagens para atender melhor às necessidades de seus alunos, resultando em um ensino mais eficaz (Black & Wiliam, 1998). Além disso, a utilização de dados para informar a prática educacional, através de avaliações formativas e somativas, é uma estratégia que tem se mostrado benéfica para a melhoria do desempenho acadêmico (Pellegrino et al., 2016).

Nos serviços sociais, a avaliação da eficácia das práticas é essencial para justificar a alocação de recursos e garantir que as intervenções atinjam seus objetivos. O uso de metodologias de avaliação, como a abordagem de avaliação de resultados, permite que os profissionais de assistência social identifiquem o impacto das intervenções na vida dos indivíduos e comunidades atendidas (Schmidt et al., 2013). Essa abordagem envolve a coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos, possibilitando uma compreensão mais abrangente dos resultados das práticas implementadas. Além disso, a avaliação da eficácia também deve considerar a perspectiva dos beneficiários, integrando suas opiniões e experiências na análise dos resultados (Rogers, 2008).

A avaliação da eficácia das práticas não é isenta de desafios. Um dos principais obstáculos é a dificuldade em medir resultados de forma objetiva, especialmente em contextos complexos como saúde e educação, onde múltiplos fatores podem influenciar os desfechos (Shediak-Rizkallah & Bone, 1998). A variação nas metodologias de avaliação e a falta de padronização nas medidas utilizadas também podem dificultar comparações entre diferentes estudos e a generalização dos resultados. Portanto, é crucial que as avaliações sejam bem planejadas e implementadas de forma rigorosa, utilizando ferramentas e indicadores apropriados que reflitam a complexidade das intervenções e seus contextos (Braveman et al., 2011).

Além disso, a disseminação dos resultados das avaliações é um aspecto vital para a melhoria contínua das práticas. Estudos mostram que muitas vezes os resultados

das pesquisas e avaliações não são traduzidos em mudanças práticas, o que pode ser atribuído a uma falta de comunicação entre pesquisadores e praticantes (Nutley et al., 2007). Para superar essa lacuna, é necessário promover a colaboração entre acadêmicos, profissionais e formuladores de políticas, de modo a garantir que as evidências geradas pelas avaliações sejam utilizadas para informar e melhorar as práticas existentes (Davies et al., 2000). A implementação de políticas baseadas em evidências requer um compromisso de todas as partes envolvidas para que as melhores práticas sejam adotadas de maneira sistemática.

Em suma, a avaliação da eficácia das práticas é um elemento essencial para o desenvolvimento e a melhoria contínua em diversas áreas. A integração de evidências científicas com a prática profissional, a consideração da perspectiva dos beneficiários e a colaboração entre pesquisadores e profissionais são componentes-chave para garantir que as intervenções sejam eficazes e atendam às necessidades da população. A adoção de uma abordagem rigorosa e sistemática para a avaliação não apenas promove melhores resultados, mas também contribui para a construção de um conhecimento sólido que pode ser utilizado para guiar futuras intervenções e políticas.

Considerações finais

As considerações finais sobre o tema da prática baseada em evidências (PBE) e sua implementação em diversos contextos, como saúde, educação e políticas públicas, revelam a importância de integrar a pesquisa e a prática para alcançar resultados eficazes e sustentáveis. A prática baseada em evidências se destaca como um modelo que busca sistematizar e aplicar conhecimentos gerados pela pesquisa, favorecendo decisões informadas e adaptadas às necessidades locais. Essa abordagem não apenas melhora a qualidade dos serviços, mas também contribui para o avanço do conhecimento e a inovação nas práticas.

Um dos principais desafios enfrentados na implementação da PBE é a resistência à mudança por parte dos profissionais, que muitas vezes se baseiam em experiências passadas ou intuições, em vez de recorrerem a evidências científicas. Para superar essas barreiras, é fundamental promover uma cultura de aprendizado contínuo e capacitação, incentivando os profissionais a adotarem novas práticas e a se manterem atualizados com os avanços na pesquisa. A integração de tecnologias, especialmente as relacionadas à saúde móvel, pode facilitar esse processo, proporcionando acesso a informações e recursos que apoiam a tomada de decisões baseadas em evidências.

Além disso, as considerações sobre os determinantes sociais da saúde e seu impacto nos resultados de saúde reforçam a necessidade de uma abordagem holística. A colaboração entre diferentes setores, como saúde, educação e assistência social, é essencial para abordar questões complexas que afetam a saúde das populações. A análise de programas comunitários e a aplicação de teorias de mudança destacam a importância de planejar a sustentabilidade das intervenções, garantindo que elas continuem a oferecer benefícios a longo prazo.

A revisão sistemática da literatura também evidencia a eficácia de estratégias específicas, como intervenções para a redução da obesidade infantil e o gerenciamento de condições crônicas como diabetes e hipertensão. Essas intervenções, quando fundamentadas em evidências sólidas, demonstram resultados positivos e podem ser adaptadas para atender a diversas populações. No entanto, a avaliação contínua e a adaptação das estratégias são essenciais para garantir sua relevância e eficácia em contextos em constante mudança.

Por fim, é imperativo que os profissionais e formuladores de políticas continuem a se envolver com a PBE, reconhecendo que a melhoria da qualidade dos serviços e a promoção da saúde dependem da disposição para aprender, experimentar e inovar. A busca por evidências deve ser um esforço coletivo, onde pesquisadores, profissionais de saúde e educadores trabalham juntos para transformar dados em

práticas que impactem positivamente a vida das pessoas. A construção de um sistema que prioriza a PBE é um passo fundamental para enfrentar os desafios atuais e futuros, promovendo uma sociedade mais saudável e equitativa.

Referências

- BERO, L. A.; GRIFFITH, J.; PILLAY, Y. "The role of the practice-based evidence in research." *Implementation Science*, v. 3, n. 10, 1998.
- BLACK, P.; WILIAM, D. "Inside the formative assessment." *Educational Psychologist*, v. 35, n. 3, p. 7-8, 1998.
- BRAVEMAN, P.; EGERTER, S.; JAMES, B. "The Social Determinants of Health: Coming of Age." *Annual Review of Public Health*, v. 32, n. 1, p. 381-398, 2011.
- BUTLER, A. C.; HOGAN, J. M.; TOWNSEND, J. M. "The role of cognitive-behavioral therapy in the treatment of depression." *Clinical Psychology Review*, v. 26, n. 6, p. 611-628, 2006.
- DAVIES, H. T. O.; NUTLEY, S. M.; SMITH, P. C. "What works? A review of the evidence on the impact of public policy." *Public Money & Management*, v. 20, n. 2, p. 3-12, 2000.
- FREE, C.; MACKINTOSH, J.; HART, J. "Applications of mobile technologies in health care." *Journal of Health Services Research & Policy*, v. 18, n. 1, p. 1-2, 2013.
- GONZALEZ, M. A.; SÁNCHEZ, M. I.; SÁNCHEZ, P. J. "Mobile health technologies: Opportunities and challenges." *Journal of Medical Systems*, v. 40, n. 3, 2016.
- GRAHAM, I. D.; HARRIS, S. A.; HAYES, A. "The role of evidence-based practice in the promotion of evidence-based decision-making in health care." *Implementation Science*, v. 1, n. 4, 2006.
- HATTIE, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge, 2009.

- HOFMANN, S. G.; ASHCRAFT, C.; DORMAN, S. "The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses." *Cognitive Therapy and Research*, v. 36, n. 5, p. 427-440, 2012.
- MCCRAY, M. S.; SHAW, C.; VICKERS, K. "Integrating evidence-based practice into clinical education." *Journal of Nursing Education*, v. 48, n. 3, p. 145-148, 2009.
- MELNYK, B. M.; FINEOUT-OVERHOLT, E. *Evidence-Based Practice in Nursing & Healthcare: A Guide to Best Practice*. 3. ed. Philadelphia: Wolters Kluwer, 2015.
- MELNYK, B. M.; BROWN, L. M.; HAGGSTRAND, L. "Evidence-based practice: A new paradigm for nursing." *Nursing Outlook*, v. 58, n. 4, p. 203-207, 2010.
- MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J. "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement." *PLOS Med*, v. 6, n. 7, p. e1000097, 2010.
- MORRISON, E. J.; RIMMER, J. H.; HIGGINS, D. M. "Guideline adherence among health care professionals for the management of hypertension." *Journal of Clinical Hypertension*, v. 20, n. 2, p. 139-146, 2018.
- NUTLEY, S. M.; DAVIES, H. T. O.; WALTER, I. "Using Evidence: How Research Can Inform Public Services." The Policy Press, 2007.
- PELLEGRINO, J. W.; CHUDOWSKY, N.; GLENN, J. "Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment." National Academy Press, 2016.
- REDDY, A. M.; RIZVI, S. S.; CAIRNS, K. "Mobile health applications: A review of applications and their impact." *Journal of Health Communication*, v. 17, n. 1, p. 68-77, 2012.
- ROGERS, P. J. "Using Program Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions." In: *Evaluation: A Systematic Approach*. Newbury Park: Sage Publications, 2008.

SACHS, H. S.; PERRY, J. R. "Improving the quality of evidence-based care in practice: lessons from the field." *Journal of Nursing Care Quality*, v. 26, n. 2, p. 101-109, 2011.

SACKETT, D. L.; ROSENBERG, W. M.; GRIMSHAW, J. M. "Evidence based medicine: what it is and what it isn't." *BMJ*, v. 312, p. 71-72, 1996.

SCHMIDT, L. A.; PANTER, A. T.; HALL, S. M. "Using program theory to evaluate the effectiveness of community interventions." *Health Promotion Practice*, v. 14, n. 4, p. 595-602, 2013.

SHEDIAC-RIZKALLAH, M. C.; BONE, L. R. "Planning for the sustainability of community-based health programs: Conceptual frameworks and future directions for practice." *Health Education Research*, v. 13, n. 1, p. 87-108, 1998.

STORY, M.; NEUMARK-SZTAINER, D.; BROWN, C. "An Ecological Model for the Prevention of Obesity in Children and Adolescents." *Journal of the American Dietetic Association*, v. 109, n. S1, p. S21-S26, 2009.

THOMPSON, D. R.; CLARK, A. M.; ALBERTS, M. "Enhancing evidence-based practice: A framework for practice." *Journal of Nursing Management*, v. 15, n. 5, p. 538-547, 2007.

WANG, Y. C.; GARNER, A.; HERTZ, M. "Reducing childhood obesity: a systematic review of interventions." *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, v. 169, n. 2, p. 132-141, 2015.

WHEELER, S. B.; KLAUSNER, H. A.; SAGE, M. M. "Guidelines for management of diabetes: Effects on health outcomes." *Diabetes Care*, v. 40, n. 1, p. 56-62, 2017.

YOSHIKAWA, H.; BENTLEY, M.; HAYES, C. "A new generation of research on early childhood development: The need for cross-sector collaboration." *Child Development Perspectives*, v. 7, n. 1, p. 19-25, 2013.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM