

# Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

VOLUME 4, Nº 01 - DEZEMBRO 2016

ABC



ISSN 2447-7931



# **Educar FCE**

FACULDADE CAMPOS ELISEOS

**ALPHAVILLE/SP - BRASIL, V.4 N.1, DEZ., 2016**



## **CONSELHO EDITORIAL**

Alexandre Claro  
Adriana Alves Farias Lima  
Cláudia R. Esteves  
Ivan César Rocha Pereira  
Paulo Malvestio Mantovan

## **EDITOR-CHEFE**

Ivan César Rocha Pereira

## **EDITOR-ASSISTENTE**

Marcelo Lima

## **REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS**

Adriana Alves Farias Lima

## **PROGRAMAÇÃO VISUAL E PROJETO GRÁFICO**

Marcelo Lima

---

## **COPYRIGHT**

Revista Educar FCE  
Faculdade Campos Elíseos  
Vol. IV, n. 01 (Dezembro, 2016) - SP

Publicação Bimestral multidisciplinar  
vinculada à Faculdade Campos  
Elíseos.

---

Os artigos assinados são de  
responsabilidade exclusiva  
dos autores e não expressam,  
necessariamente, a opinião do  
Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou  
parcial dos artigos desta revista,  
desde que citada a fonte.

# SUMÁRIO

- 06** **UM OLHAR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA**  
Laís Lopes Robles
- 10** **POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA FRENTE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**  
Maria Conceição de Oliveira Severino
- 22** **O BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Elton Vicente Da Silva
- 31** **A PEDAGOGIA NO AMBIENTE HOSPITALAR**  
Marilu Grejamin Castro Dias
- 38** **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA COMO APOIO NO ÂMBITO ESCOLAR**  
Andréa Karla
- 45** **A ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DA ARTE**  
Eliane Rodrigues Pessoa Viani
- 51** **O ENSINO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (DCE)**  
Marcia Ferreira Pinto Bogoni
- 59** **CONCEPÇÃO DO AUTISMO NA ATUALIDADE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-SOCIAL**  
Rita de Cassia Torres
- 81** **ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO BASEADA EM PROPOSTA DE VALOR**  
Matheus Pereira Graciano
- 91** **TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MOVA-SP) NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**  
Mislene da Silva
- 103** **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O INDIVÍDUO SURDO**  
Claudia Regina Ricci
- 109** **OS AFRODESCENDENTES NA ESCOLA: UM DIREITO QUE TODOS DEVEM TER**  
Antonio Carlos Sprovieri
- 118** **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: SUSTENTABILIDADE CONSCIENTE**  
Andréia Mendes De Oliveira
- 125** **COMO DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LEITORA NAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUTIVIA/ SURDEZ**  
Adriana Costa Lima
- 140** **UMA REFLEXÃO SOBRE O QUADRO ATUAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE RIBEIRÃO BONITO-SP**  
Danilo Francellin Mastrantonio
- 149** **A FAMÍLIA E A ESCOLA TRABALHANDO JUNTAS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Mara Roberta da Costa
- 160** **A FAMÍLIA E A ESCOLA TRABALHANDO JUNTAS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Silvana dos Santos França
- 171** **MEDIAÇÃO E TUTORIA: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO**  
Waldemar Barreto de Oliveira Júnior
- 179** **DISCIPLINA E INDISCIPLINA SOB O OLHAR DO PROFESSOR**  
Beatriz Blanco
- 187** **O REFLEXO DA GESTÃO ESCOLAR NA QUALIDADE DO ENSINO**  
Anna Paola Neves
- 195** **AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO E A PSICODAGOGIA**  
Lilian Meibach Brandoles
- 206** **PERSPECTIVAS ATUAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: OBJETIVOS, CONTEÚDOS, E MÉTODOS**  
Raquel Sanzovo Pires de Campos
- 212** **CIRCO NA ESCOLA: REFLEXÕES PARA UM CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO**  
Kelly Cristina Bueno Gazolli

# EDITORIAL

## A educação e o novo rumo

Desde o resultado da Avaliação Internacional de Alunos em 2012 pelo Pisa, os responsáveis pela evolução da nossa educação vem se empenhando para colocá-la em um rumo de mudanças visando melhorias, pelo menos para reposicionar o Brasil diante da vergonhosa 58ª posição mundial no ranking de 68 países. Essa situação já se arrasta por alguns anos e vem tirando o sono daqueles abnegados pelas mudanças das coisas na educação brasileira. É fato que já estivemos em posição muito pior, o que nos dá um alento no sentido de que as coisas, apesar das extremas dificuldades, estão sendo tratadas com zelo, e mesmo que vagarosamente, estamos caminhando para dias melhores. Vendo pelo lado positivo, é notório que a educação brasileira ainda se encontra na esfera da inclusão educacional deficitária e até mesmo carente diante do volume de investimentos, todavia, o esforço para se manter o status conquistado é louvável. Louvável porque nossa realidade é diametralmente diferente de muitos países, levando em conta nosso imenso território, nossa heterogeneidade cultural entre norte sul, leste e oeste, e entre tantas outras diferenças de origem e de idade republicana. Exemplos como os dos Asiáticos, dos EUA, da Europa, e até

mesmo de alguns países do nosso continente não se enquadram na nossa realidade tão peculiar, portanto, a nossa complexidade torna difícil para comparar os resultados. É hora de planejar o futuro próximo, para que o País não perca, mais uma vez, o bonde da história e usufrua do momento propício que se avizinha na área educacional para dar o esperado salto de qualidade no ensino. É hora de aproveitar esse imenso esforço de mudanças na esfera política para avançar na educação também. Insistir no corporativismo, nos vieses ideológicos, debates estéreis, entre tantas outras situações conflituosas de nada vai colaborar para melhorar a performance da educação brasileira, ao contrário, só irá fazer com que o ranking ainda se mantenha em estado deplorável diante até mesmo dos nossos vizinhos latino-americanos, cujo avanço é sensivelmente perceptivo.

Naquilo que nos afeta, FCE vai manter sua estratégia de melhorias na formação de seus alunos, com vistas colaborar de forma eficaz e direta através de um planejamento acadêmico voltado para o egresso, de forma que atue com mais sabedoria, amor e humanidade nas coisas da nossa tão carente educação. Muitos novos programas estão porvir, é a nossa meta contributiva para colaborar com melhorias nesse estado das coisas.

**Paulo Mantovan**  
Diretor Acadêmico Administrativo.



# UM OLHAR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA



Ilustração: Chamada [www.chamada.com.br/mensagens/democracia\\_tempos\\_finais](http://www.chamada.com.br/mensagens/democracia_tempos_finais).



## LAÍS LOPES ROBLES

Pedagoga formada pela PUC-SP e pós-graduada em gestão escolar. Atualmente, é estudante de licenciatura, no curso de Letras na Faculdade Campos Salles. Está na área educacional há 10 anos atuando em instituições privadas, como Escola da Vila e em instituições públicas, na rede municipal, como professora de educação infantil e ensino fundamental I.

A educação e a gestão escolar continuam sendo um tema muito presente nas políticas educacionais. Mudanças legais têm ocorrido a fim de garantir avanços e mudanças nas organizações escolares e nas relações que essas organizações estabelecem com a comunidade em que se está vinculada.

Com as mudanças legais muitas concepções sobre a organização do espaço público e a importância de sua relação e responsabilidade com a sociedade e com os profissionais da educação são colocadas em questão.

Esse artigo apresenta um olhar sobre a

gestão escolar a fim de que as políticas educacionais e algumas bases legais sejam apresentadas. Além disso, o artigo apresenta o olhar sobre a gestão democrática como um meio de se ter a gestão menos centralizadora, trazendo a instituição escolar e a comunidade como um todo para o pertencimento à educação e à escola, na medida em que os objetivos, as decisões e as escolhas são compartilhadas, analisadas e decididas coletivamente, sempre que possível.

O avanço brasileiro na questão da participação da comunidade na educação brasileira está em constante construção. Inicialmente essa questão estava presente nos textos legais, como na Lei Federal que estabelece as diretrizes nacionais e na Constituição Brasileira.

Segundo o artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, a educação que visa o desenvolvimento da pessoa, da cidadania e da qualificação, contará com a colaboração da sociedade.

As bases legais têm assegurado importantes mudanças educacionais no Brasil. A Constituição Federal prevê no artigo 206, inciso VI a gestão democrática do ensino público na forma da lei. Outra base legal que contribui para o avanço da gestão democrática na educação é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96). Essa lei fortaleceu as transições necessárias e representou um marco para mudanças nas políticas públicas educacionais no país,

e consequentemente, para as políticas de democratização da gestão escolar.

Dourado (1999), analisa que esses marcos precisam se levados em conta e estar presentes nas discussões e decisões sobre a democratização da gestão da educação. Ao levar em conta esse aspecto importante e complexo, o autor afirma, que surgem questões a serem discutidas quanto a função social da educação, da escolarização e da gestão escolar. Além disso, a gestão escolar democrática carrega a necessidade de levar em conta os limites e transformações vivenciados pela sociedade atual.

Além das leis nacionais, no Estado de São Paulo, há o Regimento Comum de Escolas Públicas que prevê a participação da comunidade por meio do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres.

Segundo Enguita (1995), o Município de São Paulo, traz a

definição do Conselho de Escola como um grupo constituído pelo Diretor, por representantes da equipe técnica gestora, da equipe docente, da equipe de auxiliares de ensino, do corpo discente e dos pais ou responsáveis pelos alunos da escola.

A participação no Conselho de Escola prevê a participação nas reuniões a fim de entenderem sobre as questões da escola e de opinarem sobre as decisões que precisam ser tomadas. Levando em conta que o Conselho representa uma maneira de trazer o direito da comunidade na participação da educação brasileira torna-se importante que existam critérios gerais relativos a cada unidade escolar, que estabeleçam questões que levem em conta as orientações municipais e as necessidades da escola sobre a organização, funcionamento e interação com a comunidade.

Sobre a interação com a comunidade e sua participação na gestão escolar a LDB, Lei nº 9.394/963, apresenta que

as normas para a gestão democrática no ensino público na educação básica de acordo com as peculiaridades e de acordo com os princípios sobre a participação dos profissionais da educação na construção do projeto político pedagógico da escola e sobre a participação da comunidade escolar e local em conselhos.

Diante desse cenário, as discussões sobre a gestão democrática tornam-se cada vez mais importantes na formação inicial e continuada de professores e também nos diferentes contextos que



Fotografia:

<http://noticias.ne10.uol.com.br/politica/>

abrangem a educação e seus profissionais. Um dos aspectos que precisam ser discutidos nessa questão é tudo o que representa uma gestão democrática e participativa. Para Abranches (2003):

“ a partir da abertura para a participação, quando os atores sociais passam a ter um papel ativo nas decisões sobre elaboração, execução e controle das políticas públicas, é prioritário que se criem novas configurações sociais e novos espaços políticos que determinem uma nova relação com o espaço público.” (2003, p. 2).

Esse olhar para gestão contribui para que a escola e a comunidade tenham as mesmas prioridades, tendo suas necessidades e interesses preservados a fim de contribuir para uma educação de qualidade que visa a formação de um cidadão crítico e participativo.

É notável que no decorrer dessas discussões exista um amplo estudo que sugere diferentes concepções da natureza social e

política em que se coloca a gestão democrática. Em muitas delas, torna-se notável a valorização da participação cidadã.

Ferreira (2000) apresenta a gestão democrática como processo de aprendizado e de luta política que vai além da prática educativa, pois cria possibilidades de existência de canais de efetiva participação como meio para aprender e de colocar em exercício essa prática social.

À medida que se considera a educação como prática social, há que se pensar em suas funções em diferentes esferas, inclusive no que se refere a democratizar as relações escolares, para que seja possível ir além de pensar a escola como formadora para o mercado de trabalho, levando em conta a sua função social. Ao pensarmos nessa visão de educação, em uma gestão democrática e a sua importância para a melhoria da educação, precisamos levar em conta as necessidades e perfil da sociedade e escola em que se exerce o trabalho.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou alguns estudos e apontamentos legais sobre a gestão democrática. Esse tipo de gestão em que a participação da equipe escolar, dos alunos e da comunidade é valorizada, está em constante investimento e construção. Existem apontamentos legais e estudos que

fortalecem a ideia de que a gestão democrática pode contribuir para uma educação de qualidade a medida em que se leva em conta as necessidades da comunidade em questão, em que todos os membros da equipe escolar conhecem as questões e participam ativamente e organizadamente por meio de ações

representativas.

Levando em conta a importância desse tipo de gestão, torna-se necessária que essa questão seja refletida, planejada e revisada no decorrer da formação inicial e na formação continuada dos profissionais da educação.

---

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade. São Paulo, Cortez, 2003, p. 91. - (Coleção Questões da Nossa Época: 102).

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998 BRASIL.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

DOURADO, LUIZ FERNANDES. In: Naura Carapeto Ferreira (org). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

ENGUITA, M. F. A escola em exame: Uma análise sociológica para educadores e outras pessoas interessadas. Madrid: Pirâmide, 1995.

FERREIRA, NAURA CARAPETO (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.



Ilustração: [www.organindia.org](http://www.organindia.org)

## POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA FRENTE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM



### MARIA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA

Professor de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo  
Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Neuropsicopedagogia

Dificuldade de aprendizagem é uma questão que está presente no âmbito educacional e muitas vezes essas dificuldades não são identificadas de forma correta por falta de informações concretas sobre o assunto. Devido a ausência de auxílio e de informações sobre o assunto, geralmente as

crianças que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem acabam sendo classificadas como se não tivessem capacidade de evoluir nos estudos por falta de interesse por parte delas e não por problemas na aprendizagem.

Através dos conhecimentos

Neuropsicopedagógicos existem a possibilidade de entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo. Sendo assim, proporciona melhoras nas perspectivas educacionais e dessa forma desmistifica a ideia de que a aprendizagem não ocorre para alguns; na verdade sempre acontecerá a aprendizagem, entretanto para uns ela vem acompanhada de muita estimulação, atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de desenvolvimento do

indivíduo.

Muitas crianças demonstram dificuldades com relação a aprendizagem, ou mesmo quando tentam aprender algo novo, é papel do professor auxiliar esse aluno para que suas dificuldades sejam superadas evitando que essa situação seja prorrogada aumentando assim o déficit da criança. Porém é importante frisar que o educador auxilia a criança na sala de aula de forma superficial pois não tem condições de diagnosticar o tipo específico de dificuldade que o aluno apresenta, isto somente pode ser feito pelo Neuropsicopedagogo/ Psicopedagogo ou profissional da área que pode por meio de avaliações, diagnostica o tipo de dificuldade apresentada pelo aluno de forma concisa. A dificuldade de aprendizagem apresentada pelo educando, não o limita a ter outras habilidades, sendo assim todos possuem aptidões a serem desenvolvidas de acordo com o estímulo

no âmbito escolar e fora dele também, porém muitas ações direcionadas somente acontecem de forma efetiva e mediada pelo profissional da psicopedagogia que tem plenas condições de diagnosticar e propor ações de forma contextualizada, que cooperem para o êxito escolar da criança. Por este motivo se faz importante tal pesquisa para que maiores informações possam ser disseminadas em prol do crescimento e evolução da criança em questão.

O objetivo deste trabalho tem como intuito apresentar o contexto relativo a dificuldades de aprendizagens e a atuação do profissional da Neuropsicopedagogia propondo ações direcionadas que cooperem com o desenvolvimento do aluno frente e a atuação deste profissional de forma direta.

Devido ao aumento do ingresso de crianças na rede de ensino aumentou-se também h e t e r o g e n e i d a d e

do público atendido em tais instituições. As dificuldades de aprendizagens estão em grande evidência e surgem em parte pela dificuldade de se empregar técnicas de ensino que possibilitem ao aluno aprender. O investimento em estudos que propiciem ao aluno a superação das Dificuldade de Aprendizagem tem por consequência o aumento na qualidade de vida, exercendo impacto positivo em toda a sociedade em geral e por isso devem ser estimulados. Desta forma, justifica-se a realização de trabalhos que incluam a atuação do psicopedagogo como ferramenta para a superação das Dificuldades de Aprendizagem.

Esta pesquisa foi realizada por meio de livros, artigos e diversas literaturas sobre o assunto dificuldade de aprendizagem e psicopedagógico. A análise do material estudado foi feita observando através dos dados descritos possíveis ganhos na aprendizagem de alunos com dificuldade de aprendizagem por

meio da intervenção Psicopedagógica.

O embasamento teórico se deu através de livros, artigos científicos, teses e dissertações. Por fim, as referências bibliográficas dos artigos encontrados foram

também avaliadas com o objetivo de localizar os artigos que não haviam sido achados pela busca eletrônica.

Foram realizadas buscas em sites de pesquisa, tais como: [www.bireme.br](http://www.bireme.br) (Biblioteca

Virtual em Saúde), [www.scielo.or](http://www.scielo.or) (Scientific Electronic Library Online), [www.pubmed.com](http://www.pubmed.com) (U.S National Library of Medicine National Institutes of Health), [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br) (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP).

## A APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Quando falamos em dificuldade conceitual sobre o tema tem início já em sua nomenclatura, na literatura encontramos vários títulos para falar sobre o mesmo assunto, Transtornos de Aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem, esses são alguns dos nomes que são ouvidos não só no ambiente escolar, mas também no meio acadêmico. Outros nomes também são usados e muitas vezes rotulam o aluno, como por exemplo, dislético, hiperativo, entre outros. Ao longo do último século vários termos foram cunhados para descrever tais problemas, passando

por lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, etc. (CORREIA, 2005).

A nomenclatura de dificuldade de aprendizagem foi adotado pelo National Joint Committee for Learning Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem) órgão Americano responsável pela normatização referente a esta problemática. Em 1981 o órgão conceituou as dificuldades de aprendizagem como:

“Um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumidas como devidas à disfunção do sistema nervoso central (HAMMIL et al, 1988, p. 217).”

As dificuldades de aprendizagens também podem ocorrer concomitantemente com uma morbidade inicial, como alterações sensoriais por exemplo ou em casos de situações desfavoráveis como diferenças culturais ou fatores emocionais, mas mesmo

acontecendo ao mesmo tempo, as dificuldades de aprendizagens não ocorrem em decorrência de tais problemas, sendo que seu diagnóstico é realizado por exclusão desses fatores (HAMMIL et al, 1988)

Atualmente existe uma grande discussão acerca do tema, alguns defendem a existência de problemas neurológicos, enquanto outros autores criticam essa visão apoiando se no conceito de Foucault que discute sobre a rotulação e medicalização dos problemas, tais pesquisadores defendem que o grande vilão quando falamos em dificuldades são as políticas públicas, as condições pedagógicas e sociais que transformam as dificuldades em problemas neurológicos sem necessariamente ser (SZYMANSKI, 2012).

Independentemente de quais as causas das dificuldades de aprendizagens, seu impacto na sociedade contemporânea é inegável, a prevalência de dificuldades nas escolas

públicas Americanas é de aproximadamente 5% sendo que 40% dos jovens americanos afetados não concluem o ensino médio (APA, 2002).

Estima-se que a dificuldade de aprendizagem é responsável por um alto de índice baixa autoestima em crianças em fase escolar, consequenciando em déficit nas habilidades sociais e um maior sentimento de desmoralização, desta forma, podemos compreender que tal transtorno tem um impacto negativo de forma global na vida de crianças e também de seus familiares. A taxa de evasão escolar é outro fator relevante a ser observado, pois cerca de 40% das crianças diagnosticadas evadiram do ensino regular (APA, 2002).

O impacto verificado em decorrência do Transtorno de Aprendizagem não é exclusividade do período infantil, já que o Transtorno pode muitas vezes persistir até a fase

adulta acarretando em problemas na vida laboral e no ajuste social (APA, 2002).

As dificuldades de aprendizagens também são comumente vistas em indivíduos com Transtorno de Conduta, Transtorno Desafiador Opositivo, Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, Transtorno Depressivo Maior ou Transtorno Distímico (Facion, 2005).

Os Transtornos Mentais e do Comportamento podem ser classificados com várias etimologias e com inúmeros padrões de comportamento, o manual de Classificação Internacional de Doenças (CID 10) disponibiliza todo o capítulo cinco de seu manual para classificar esse tipo transtornos, dentre estes estão os Transtornos do Desenvolvimento Psicológico que estão distribuídos em sete subtipos: Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem; Transtornos específicos do desenvolvimento das

habilidades escolares;  
Transtorno específico do desenvolvimento motor;  
Transtornos específicos misto do desenvolvimento;

Transtornos globais do desenvolvimento;  
Outros transtornos do desenvolvimento psicológico;  
Transtorno do desenvolvimento psicológico não especificado (CID F.80 – F.89)

Ainda de acordo com o CID 10, existem seis modalidades do Transtorno Específico Do Desenvolvimento das Habilidades Escolares: Transtorno específico da leitura; Transtorno expressivo de linguagem; Transtorno receptivo da linguagem; Afasia adquirida com epilepsia; Outros transtornos de desenvolvimento da fala ou da linguagem; Transtorno não especificado do desenvolvimento da fala ou da linguagem; Transtorno de linguagem SOE (CID 10).

Além dos transtornos citados acima as dificuldades de aprendizagens muitas

vezes são de natureza social, Fernandez (1991) afirma que o fracasso em aprender tem relação com vínculos formados pelo grupo familiar e mantido pela escola. Pain (1985) explica que os problemas que impedem o indivíduo aprender, independentemente de seu nível cognitivo, impossibilitando-o de explorar todas as suas possibilidades devem ser considerados como dificuldade a aprendizagem.

A incapacidade de aprender quando é oriunda de problemas ocorridos no seio familiar e/ou de no próprio paciente é classificada como “problema de aprendizagem sintoma”, quando está relacionada com a instituição escolar ou problema de ordem educativa é intitulado de “problema de aprendizagem reativa” (FERNANDEZ, 1991).

“Diferença entre sintoma e problema de aprendizagem reativo é comparável a diferença existente entre desnutrição e

*anorexia. O anoréxico não come, o desnutrido tampouco, mas a articulação de não comer em um caso, é totalmente diferente do outro. No anoréxico poderíamos dizer que houve um atraso do comer, por desejos de ordem inconsciente, pelo que, apesar de ter a comida, não come. Enquanto que na desnutrição, o desejo de comer esteve presente, o que falta é a comida (FERNANDEZ, 1991, p.83).*



Segundo a autora Fernandez (1991) conclui-se que situações iniciais distintas ocasionam no mesmo tipo de problema, sendo que nos casos de problema de aprendizagem reativa a inabilidade da escola e do professor em suprir as necessidades que o aluno tem para o aprendizado acarreta em DA, enquanto que nos casos de “problema de aprendizagem sintoma” os prejuízos de ordem emocional, social, cognitiva e/ou neurobiológica impedem de aprender e resultando em dificuldades. Outro problema que também pode ser desencadeante

de dificuldades é a “oligotimia social”, ou seja, indivíduos que recebem pouca estimulação para o aprendizado, geralmente visto em pessoas vindas de classe sócio econômica muito baixas, mesmo estas tendo todo o aparato neurobiológico necessário para aprender, a instância econômica atua como empecilho para tal.

As modalidades de aprendizagem são descritas como (PAIN, 1985; FERNANDEZ, 1991):

□ hipoassimilação-hiperacomodação – entendida como a maneira de operar na qual o indivíduo é impedido pela força do objeto a conhecer, tem a tendência de imitar, mas não compreende;

□ hiperassimilação-hipoacomodação – o modo de operação ocorre de maneira fragmentada, proeza de contato com o objeto, não aceita a realidade impondo o imaginário como real;

□ hipoassimilação-hipoacomodação – prejuízo na capacidade de viver o mundo lúdico,

fraco pode de imaginação;

Desta forma, conclui-se que a aprendizagem é um processo que não se restringe ao conhecimento acadêmico realizado na instituição escolar, esta é uma ação complexa de construção do indivíduo em toda a sua complexidade. Fernandez (1991, p.51) enfatiza que “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

A Neurosicolopedagogia é uma interface da Psicologia, Psicopedagogia e Pedagogia que se dedica a buscar soluções de problemas que surgem no contexto escolar, mas que são desenvolvidos em decorrência de déficits neuropsicológicos e/ou emocionais, sócio econômico, cultural, entre outros, sendo seu principal objetivo contribuir para o processo de aprendizagem levando em consideração questões como: a realidade interna e externa à escola; questões cognitivas; orgânica; familiar; social e aspectos emocionais (MARTINS,

FIGUEIREDO, 2011).

O objeto de estudo da Neuropsicolopedagogia é a aprendizagem humana e em consequência suas dificuldades e por isso geralmente a intervenção está relacionada com o contexto escolar, no entanto as dificuldades de aprendizagens podem ser diagnosticadas em qualquer momento da vida, assim o atendimento psicopedagógico não é restrito a população infantil, mas é notório que essa constitui grande parte da clientela.

Por se tratar de uma prática científica relativamente nova a Psicopedagogia encontra-se em período de organização de um corpo teórico específico, buscando uma visão que articula as ciências pedagógicas, psicológicas, neuropsicológicas e psicanalíticas para uma compreensão mais integradora do fenômeno que é a aprendizagem humana (KIGUEL, 1983).

Bossa (2000) define o psicopedagogo como o profissional que

colabora na identificação e solução de problemas na aprendizagem. Por deter de conhecimento científico este profissional proporciona a articulação de várias áreas do saber para reduzir os índices de repetência, evasão escolar e marginalização social, atuando tanto no contexto institucional quanto clínico.

A abordagem clínica e institucionais não se contrapõem, sendo estratégias complementares. No trabalho clínico o foco de intervenção é no indivíduo que não aprende devido a problemas de ordem individual ou familiar, nesses casos geralmente o diagnóstico é de problema de aprendizagem sintoma, desta forma, o trabalho é realizado por meio de atendimento terapêutico individual, com orientação familiar e escolar. Já na abordagem institucional o problema de dificuldade de aprendizagem do aluno decorre da interação deficitária deste com a instituição, portanto o trabalho preconiza proporcionar reflexões, observações

e transformações contribuindo para que o ambiente se torne um lugar de construção do conhecimento, neste contexto a atuação do psicopedagogo é realizada por meio dos profissionais envolvidos na prática educativa e não pelo atendimento direto ao aluno (FERNANDEZ, 2001). Sampaio (2010) transcorre que a atuação Psicopedagogia tem caráter preventivo e terapêutico. Na prevenção atua no âmbito escolar, na família e na comunidade a fim de esclarecer os processos envolvidos na aprendizagem promovendo ações que viabilizem o aprender respeitando os alunos em sua individualidade. O aspecto terapêutico da psicopedagogia ocorre no atendimento clínico no qual o profissional irá realizar o diagnóstico e as possibilidades de intervenção que proporcionem um tratamento adequado para cada situação.

A prática Neuropsicopedagógica envolve também o desenvolvimento de trabalho pedagógico

que leve em conta qual mecanismo é mais relevante quanto ao sucesso e também insucesso para aquisição de aprendizagens. Assim existe o dinamismo em buscar os procedimentos e propostas que irão nortear o trabalho, ou seja, não existe um modelo padrão a ser seguido (MARTINS, FIGUEIREDO, 2011)

Para compreender de forma global os motivos que acarretam em dificuldade de aprendizagem é necessário entender fatores que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. Dentro da instituição a falta de preparo dos professores, o planejamento pedagógico deficitário, condições infra estruturais precárias, e questões econômicas constituem os principais problemas que podem contribuir para um desempenho acadêmico ruim, tendo em vista as inúmeras situações que podem resultar em dificuldade de aprendizagem a atuação do psicopedagogo clínico não deve ter sua atuação restrita ao consultório, sua prática pode ocorrer também

em outros ambientes tais como escolas, hospitais, comunidade, etc. (SAMPAIO, 2010).

A Neuropsicopedagogia clínica ainda é tido por parte da população como um serviço para uma clientela de classe econômica abastada, no entanto a visão de que este é um serviço elitista para pessoas com condição financeira privilegiada deve ser erradicado, atualmente o trabalho do psicopedagogo clínico já pode ser visto atuando em parceria com algumas instituições públicas em algumas cidades do estado de São Paulo incluindo a capital paulista, o Sul do país também tem algumas cidades que já contam com a prática psicopedagógica (SAMPAIO, 2010).

O Neuropsicopedagogo precisa avaliar o aluno previamente para que diante de um diagnóstico psicopedagógico possa montar um plano de intervenção viável e eficaz. Existem inúmeras técnicas de intervenção disponíveis para a intervenção psicopedagógica, no entanto caso não haja um

diagnóstico que identifica as especificidades do processo individual de aprendizagem as potencialidades do educando não serão exploradas a de q u a d a m e n t e (OLIVEIRA, 2004).

Sampaio (2010) explica que por meio do diagnóstico clínico é possível identificar a causa da dificuldade de aprendizagem e para isso conta com instrumentos específicos para cada situação, algumas das ferramentas utilizadas pelo psicopedagogo são: Anamnese Provas operatórias (Piaget); provas projetivas (desenhos); EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem), entre outras. No entanto, somente a utilização dos testes não garante a realização de um diagnóstico condizente com a realidade.

“ Como conclusão final do processo de diagnóstico aqui apresentado cabe lembrar que o processo de um diagnóstico não reside somente nos vários

*instrumentos utilizados, mas principalmente na competência técnica adquirida através do conhecimento teórico dos referenciais que apoiam a prática do psicopedagogo, bem como sensibilidade e maturidade emocional do terapeuta que vai permiti-lo explorar a multiplicidade de aspectos pertencentes a cada situação (SAMPAIO, 2010, p.169).*



Anamnese constitui etapa fundamental no diagnóstico, por se tratar de uma entrevista que traz informações da vida do cliente desde o seu nascimento, incluindo aspectos de desenvolvimento e suas relações emocionais, deve ser feita de maneira minuciosa observando-se com muito critério a cronologia dos fatos envolvidos para que assim possa haver uma hipótese diagnóstica a ser verificada. Ao realizar a entrevista de anamnese também é importante olhar o que é dito de maneira implícita através dos gestos e reações do entrevistado, o não dito também constitui relevância como explica

Fernandez (1990) „O importante não é o dado em si mas o sentimento e a significação outorgada ao mesmo „.

O diagnóstico feito posteriormente irá confirmar ou refutar a hipótese levantada pelo profissional na entrevista inicial, sendo que a tarefa de realizar o diagnóstico deve ser preferencialmente apoiada na parceria com outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, etc. O Tratamento deverá ser delineado para cada caso individualmente e a depender do caso poderá ser realizado pelo psicopedagogo, em parceria ou deverá ser encaminhado a outro profissional (SAMPAIO, 2010). Ratifica-se a importância de o psicopedagogo estar capacitado para este atendimento, as noções de psicopatologias são de cunho fundamental para que o atendimento tenha qualidade e atuação eficaz (MELO, 2007).

O trabalho realizado no consultório deve sempre preconizar atividades

lúdicas, como jogos, desenhos, brincadeiras, leitura, entre outras. Desta forma incentiva-se a recuperação da vontade de aprender por meio de atividades prazerosas e com função de internalização de significantes e significados (MELO, 2007). Fernandez (1990, p.167.) Explica que as intervenções lúdicas podem “ajudar a recuperar o prazer perdido de aprender e a autonomia do exercício da inteligência, e que tal conquista vem de mãos dadas com o prazer de jogar”. Além disso, por meio dos jogos e brincadeiras pode-se identificar qual a melhor estratégia é melhor para que aquele indivíduo aprenda.

No atendimento a clientela infantil muitas vezes existe a dificuldade que esta expresse seus sentimentos pela linguagem, assim os desenhos, jogos e brincadeiras servem como canal de comunicação implícita (VYGOTSKY, 1989). Tais ferramentas também constituem ótimo recurso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e função executiva, além

de promover a interação social (MELO, 2007).

A atuação clínica exige que o psicopedagogo articule sempre os fundamentos teóricos com prática, utilizando-se de recursos materiais necessários para a realização de atividades lúdicas oportunizando um aprendizado de maneira prazerosa para seu paciente, despertando o desejo e em aprender e ultrapassando barreiras que surjam no processo (SAMPAIO, 2010).

A Intervenção Neuropsicopedagógica/ Psicopedagógica utiliza métodos, técnicas e instrumentos relacionados a aprendizagem e suas dificuldades, com enfoque no sujeito que aprende em seus vários contextos: da família, da educação (formal e informal), da empresa, da saúde;

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se então que a intervenção Neuropsicopedagógica enriquece o desenvolvimento das relações interpessoais, promove a melhora de vínculos emocionais, colabora na superação de obstáculos cognitivos, promove a utilização de métodos de ensino compatíveis com a necessidade específica de cada aluno e desenvolve neste o ímpeto interferir no mundo como cidadão atuante seguro e competente.

É necessário compreender que o processo de aprendizagem nos seres humanos é uma tarefa complexa demais para que uma única área do saber possa construir referencial teórico que explique e proponha intervenções eficazes, assim a contribuição de vários

enfoques metodológicos deve ser visto como uma ferramenta a mais para a viabilização de práticas compatíveis com as demandas sociais contemporâneas. Sendo que a dicotomia entre as ciências médicas, biológicas, psicológicas e pedagógicas nada tem a oferecer para a superação das dificuldades de aprendizagem. Assim, recomenda-se que haja sempre um olhar holístico no atendimento de pessoas com dificuldades de aprendizagens buscando sempre compreender que as habilidades dos seres humanos são sempre compostas das esferas biopsicossocial e focar em apenas um aspecto não ajuda a criar práticas que sustentem o desenvolvimento de suas potencialidades.

Além do emprego da interdisciplinaridade

para a superação das dificuldades de aprendizagens o Neuropsicopedagogo em si precisa ter o conhecimento multidisciplinar para que o processo de avaliação diagnóstica seja pautado em base científica sólida possibilitando assim que a metodologia empregada na intervenção possa superar as inadequações do aluno.

Importante ressaltar que a sociedade contemporânea vem sofrendo mudanças em sua constituição de forma acelerada e isso se deve em parte a globalização e a tecnologia, assim é importante que o profissional Neuropsicopedagogo esteja atento a constituição social que o cerca, além de investir sempre em sua própria formação e na pesquisa científica.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, V.M; SANTOS, F.H; BUENO, O.F.A. Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

ARROYO, MG. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 4-162, 1999.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA) DSM-IV-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSSA, N.A. Dificuldade de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BOSSA, NA. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

CORREIA, L.M. Educação especial e necessidades educativas especiais: ao encontro de uma plataforma comum: relatório apresentado ao Secretário de Estado da Educação. Lisboa: Ministério da Educação, 2005.

DALGALARRONDO, P. Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

ESTEVE, M.J.A. Terceira Revolução Educacional: A Educação na Sociedade do Conhecimento. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

FACION, J. R. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Transtorno de Comportamento Disruptivo. Curitiba: IBPEX, 2005.

FERNANDEZ, A. A Inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDEZ, A. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONTES, M.A. Concepções de Psicopedagogia no Brasil: Reflexão a Partir da Teoria Crítica da Sociedade. (Mestrado em psicologia) – USP, São Paulo, 2005.

HAMMIL, D.D. et al. A new definition of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, v. 11, n. 3, p. 217-223, Summer., 1988.

IBGE. Mapa do analfabetismo do Brasil. Brasília. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

LURIA, A.R. Fundamentos de Neuropsicologia. São Paulo: EDUSP, 1981.

KIGUEL, S.M. Reabilitação em Neurologia e Psiquiatria Infantil – Aspectos Psicopedagógicos. In: Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil – A Criança e o Adolescente da Década de 80. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Abenepe, v. 2, 1983.

MADDER, M.J; MERO, T; FERREIRA M.G.R. Neuropsicologia hoje: Inteligência um conceito amplo. In: ANDRADE, V.M; SANTOS, F.H; BUENO, O.F.A. Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 60- 75.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 32, n.1, p. 11-30, 2006.

MARTINS, M.N; FIGUEIREDO L.M.S. Um Olhar Psicopedagógico Sobre Dificuldades de Aprendizagem. Revista Científica Eletrônica De Ciências Sociais Aplicadas Da Eduvale Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT. Mato Grosso. Ano IV, N.06, nov 2011. Semestral. – ISSN 1806-6283.

MELO, E.S. Psicopedagogia Institucional em Ação. (Pós Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2007.

MOREIRA, N.R; FONSECA, V.D; DINIZ, A. Proficiência motora em crianças normais e com dificuldade de aprendizagem: estudo comparativo e correlacional com base no teste de proficiência motora de Bruininks-Oseretsky. Revista da Educação Física/UEM, v. 11, n. 1, p. 11-26, 2008.

MOYSÉS, M.A.A; COLLARES, C.A.L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: ANGELUCCHI, C.B; SOUZA, B.P. Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo: Grupo Interinstitucional Queixa Escolar: Casa do Psicólogo, 2010.

OLIVEIRA, M.A. Intervenção Psicopedagógica na escola. Curitiba: IESDE BRASIL SA, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm> . Acesso em 23 dez 2016

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médias, 1985.

PIAGET, J.O Nascimento da Inteligência na Criança. Coleção: Plural, n.º 10. 1971.

PINTO, J. M.R. et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

RIBEIRO, S.C.A. A pedagogia da repetência. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 4, jul./dez. 1991.

SAMPAIO, S. „Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico”. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

SMITH, C; TRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SZYMANSKI, M.L.S. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 38, nº 3, set./dez. 2012.

VYGOTSKY, L.S. et al. Pensamento e linguagem. Martins Fontes: São Paulo, 1989.



Imagem: 123rf

# O BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## ELTON VICENTE DA SILVA

Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura do Município de São Paulo

Com o passar dos anos a educação infantil vem passando por inúmeras transformações na sua forma de trabalhar com as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, principalmente por elas estarem acessando a escola cada vez mais cedo. Com a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 3 anos, o projeto político pedagógico das escolas deverá ser focado na forma como será realizado o trabalho de todos os profissionais de educação no acolhimento, adaptação e as atividades que serão desenvolvidas

com essas crianças.

Nos últimos anos o papel do brincar na educação infantil vem se tornando cada vez mais presente nas escolas de educação infantil. Ele possibilita que a criança comece a compreender como funciona o seu corpo, quais são os seus limites, como pode interagir com as outras crianças nas brincadeiras, estabelecendo troca de experiências entre si e incorporando novos conceitos e aprendizados.

O estudo e pesquisa

sobre esse tema têm como proposta, mostrar a importância das atividades que envolvem o brincar na educação infantil dentro da faixa etária de 4 a 5 anos de idade, mas para isso é importante expor um pouco do histórico e conceito lúdico e como o brincar era visto no passado. Na sequência vamos analisar como o brincar pode contribuir para o aprendizado das crianças nesse processo e quais são os papéis que os professores devem exercer durante esse período tão importante de desenvolvimento das crianças. Por último, apresentamos a conclusão do trabalho, que fundamenta o resultado da discussão acerca do desenvolvimento desta pesquisa.

## O LÚDICO E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

O brincar não deve ser pensando como algo que se iniciou há apenas algumas décadas atrás, mas essa forma de ludicidade vem de muitos séculos atrás, onde as brincadeiras eram realizadas das mais diversas maneiras, não importando o espaço e os materiais que eram utilizados para esse momento. Nessa perspectiva a educação infantil deve ser um espaço privilegiado para se tratar dessa temática, visto que as aprendizagens e desenvolvimento infantil estão amplamente relacionados à perspectiva lúdica. Desta forma, é importante que tenhamos como base desse estudo alguns autores que pensam de maneiras diferentes sobre esse tema.

Por meio de estudos relacionados ao lúdico e seu contexto histórico muitos autores fazem uma relação entre esse termo com a ideia de jogo, ou seja, tudo que é citado como lúdico está

voltado aos jogos. Mas é importante começar a destacar algumas dessas falas como a que Huizinga (2004, p.5) faz uma relação entre lúdico e jogo para expor como ocorreu surgimento dessas atividades lúdicas na humanidade.

Para esse filósofo, a existência do lúdico se dá no início das civilizações humanas, onde os animais já apresentavam atitudes e características de tais atividades em seus comportamentos. Sob esta perspectiva, o autor relaciona o lúdico a um fenômeno fisiológico e um reflexo psicológico.

Segundo Marcellino (1989, p.29), ele entende que o lúdico também pode ser visto como um elemento da cultura, que vai gerar um produto de acordo com as características da cultura daquele local. Desta forma, é importante perceber que as mudanças ao longo dos anos, desde os mais remotos tempos

até os dias atuais, o lúdico se adapta a todas as transformações sociais, econômicas, climáticas e demais e sempre esteve presente nas culturas dos mais diferentes povos, países e nações.

Sendo assim, os estudos de Huizinga (2004) e Marcellino (1989), é importante perceber que o lúdico está presente desde o início da humanidade, fazendo parte da cultura de povos e nações. Nessas pesquisas foram encontradas em achados arqueológicos algumas bonecas em túmulos de crianças da Grécia antiga de meados do século IV a.C. Encontramos referências ainda a jogos e brincadeiras em obras da literatura como a *Odisséia*, quando Homero fala sobre jogos infantis, ou no quadro de jogos *Infantis* de Pieter Brughel (1526-1569), pintor do século XVI.



Jogos Infantis, de Pieter Brughel Acesso em: 27/11/2016.

A imagem da obra de Brughel composta no ano de 1560 faz uma descrição de inúmeros personagens participando de cerca de oitenta brincadeiras que eram realizadas na época, e algumas delas ainda permanecem sendo praticadas atualmente em nossa sociedade, pois

foram transmitidas entre as dezenas de gerações que vieram nos séculos posteriores.

Desta forma, após analisarmos brevemente a história e relatos desses autores sobre o lúdico, percebemos que ele marca sua presença desde

o surgimento da história da humanidade, passando pelo processo civilizatório, até os dias atuais, sendo fortemente marcado pelas transformações culturais, sociais, econômicas, tecnológicas dentre outras.

## O LÚDICO E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

O Brincar está garantido as nossas crianças por meio de dispositivos legais e constitucionais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente

(1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), proclamada e adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas, é o primeiro documento

internacional de proteção e garantia de direitos às crianças. Dentre seus princípios norteadores, o 7º, defende que a criança deverá ter a oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da educação, sendo atribuído às

autoridades públicas o dever de promover o exercício desse direito. Assim, podemos atribuí-lo como o precursor das futuras leis e demais dispositivos que viriam a assegurar as nossas crianças o direito ao brincar.

No Brasil, na metade da década de sessenta até o fim da década de 90, nosso país passou por uma ditadura militar na qual a educação infantil não estava nos planos daqueles que governam nosso país. A educação teve como foco um ensino tecnicista e voltado a programas de erradicação do elevado analfabetismo existe nesse período. A Constituição Federal do Brasil de 1988 inicia discretamente a abertura para discussão das garantias de direitos no que tange as atividades lúdicas, aos direitos fundamentais do cidadão a educação, ao lazer e proteção a infância, conforme aponta o Capítulo II, dos direitos sociais, artigo 6º da referida lei:

“São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.  
(BRASIL, 1988)

No ano de 1990, após um longo período de discussões no legislativo nacional e na sociedade, é votada e aprovada uma lei que amplia de modo progressivo os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, denominada “Estatuto da Criança e do Adolescente”. Esse dispositivo legal aponta em seus artigos 4º e 16º importantes avanços nas questões que envolvem os direitos que crianças e adolescentes tem e reforça o brincar dentre esses direitos assegurados:

“Artigo 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à

educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (...);

Artigo 16º - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos (...);

II – opinião e expressão (...);

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se”.  
(BRASIL, 1990)

Após alguns anos e de forma a acompanhar a realidade global no que se refere a educação, em especial a educação infantil do País, valorizando sua cultura infantil e lúdica, foi promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996), com texto referente à educação bastante similar ao da Constituição de 1988, reconhece a importância do acesso das crianças à educação infantil, destacando sua responsabilidade em desenvolvimento pleno da criança, facilitando o exercício do lúdico infantil protegido nas escolas e discutido e pensado pedagogicamente entre

aqueles que estão nesse processo educativo.

É importante destacar uma conquista recente no que tange a legislação que garante práticas lúdicas infantis, que diz respeito a obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas em unidades de saúde que oferecem atendimento pediátrico as crianças em regime de internação. Aprovada em forma de Lei Federal 11.104 de 21 de março de 2005 a referida legislação

garante às crianças em regime de internação o pleno exercício de ter um ambiente organizado com jogos e brinquedos para que possa exercer seu direito a ludicidade fora do ambiente escolar.

Desta forma, é importante perceber que a legislação brasileira vem ao longo dos anos compreendendo que o brincar é um direito do cidadão em desenvolvimento. O brincar deve ser entendido como uma atividade

séria e primordial para o desenvolvimento pleno das crianças em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico, histórico e social. É importante, portanto, garantir esse direito em todos os lugares e com as condições necessárias para a sua prática. A escola de educação infantil é uma importante instituição que deve iniciar o seu trabalho na garantia de direitos, expressão do brincar e promover aprendizagens significativas as nossas crianças.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROFESSOR NESSE PROCESSO

A relação entre o brincar e educação sempre despertou curiosidade e a atenção de diversos pesquisadores desde os mais antigos tempos da humanidade. Para Almeida (2013) desde o nascimento, a criança por meio do brincar e do jogar passa a compreender o mundo e a si mesma nas atividades que desenvolve cotidianamente, que aos olhos leigos parecem despreziosas, sem utilidade, mas que para

nós profissionais da educação infantil são fundamentais.

Segundo Oliveira (2005), ao brincar a criança mobiliza diversos aspectos de sua constituição humana, como afeto, motricidade, linguagens, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas que caminham sempre interligadas no desenvolvimento infantil. Assim:

“A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas

*de emoções e afetividade”.*  
(OLIVEIRA, 2005, P.231)



Nesta perspectiva, compreendemos que, por meio do exercício lúdico do brincar e jogar, a criança exercita diferentes capacidades, como a de representar o mundo por meio das brincadeiras. Aprende também, a internalizar regras sociais e de jogos, exercita papéis, desenvolve conceitos como solidariedade, partilha e colaboração, assim como elabora diálogos, desenvolvendo-se de maneira integral.

Assim, o jogo e a brincadeira são atividades promotoras do desenvolvimento e aquisição de competências essenciais para a vida em sociedade. Além disso, promovem a conquista da identidade e autonomia da criança, conforme apontam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998). No documento, identidade é entendida “uma marca de diferença entre as

pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal” e autonomia é definida como a “capacidade de conduzir e tomar decisões por si próprio levando em consideração regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro”. (BRASIL, 1998, p.13 e 14).

Segundo Almeida (2013), ele aponta que para trabalhar com o lúdico nas escolas de educação infantil, faz-se necessário transformar este ambiente em um espaço de alegria, de boa convivência, criando cenários que promovam desafios, curiosidades, socialização entre as crianças e os seus professores. Para o autor, a criança adquire motivação quando o seu professor é alegre, entusiasmado, seguro, conhecedor, participativo e integrante desse processo de ensino e aprendizagem.

Diante deste cenário é interessante ter claro que o papel do professor, em parceria com a escola de educação infantil, é

um importante elo para estruturar o campo das brincadeiras das crianças. No início de cada ano letivo é importante que esses profissionais em conjunto com a Gestão Escolar discutam como organizar os tempos, espaços, materiais e interações, pois são fatores determinantes no enriquecimento e no desenvolvimento de aprendizagens lúdicas durante as brincadeiras realizadas com as crianças.

Além disso, a observação e mediação das brincadeiras das crianças na escola contribuem para professor se apropriar dos elementos do desenvolvimento infantil, onde irá considerar aspectos afetivos, cognitivos, sociais, físicos dentre outros na realização do seu planejamento voltado as brincadeiras que realizará com as crianças. Desta forma, conforme aponta os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998):

“Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir

*uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem”. (Brasil, 1998, p.28)criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoções e afetividade”. (OLIVEIRA, 2005, P.231)*

”

É importante considerar que para atender de forma satisfatória a essas demandas, o professor deve ter uma formação constante, tanto teórica quanto prática, visto que pouco poderá contribuir se não possui sólida base teórica e prática de educação lúdica. Além disso, é importante que

a escola, no papel que é atribuído aos seus gestores oportunizar momentos de formação entre esses profissionais no ambiente de trabalho. Segundo Kramer (1996 apud ALMEIDA, 2013, p. 86), esse autor entende que:

“ E preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeito da produção de conhecimentos. E para que possam, mais do que “implantar” currículo ou “aplicar” propostas à realidade da creche / pré escola em que atuam, efetivamente participar de sua concepção, sua construção e consolidação

”

Sendo assim, a formação inicial, continuada e pesquisas realizadas pelo professor sobre as atividades lúdicas tornam-se necessárias para estimular um trabalho docente voltado a oferecer uma educação

infantil de qualidade. O professor deve resgatar brincadeiras infantis do nosso passado que foram esquecidas ao longo do tempo, e também, é seu papel a variação de propostas pedagógicas acerca do brincar.

É importante também, que o profissional tenha claro os conceitos do que é brincar, jogar e o lúdico e sua inserção no currículo da educação infantil, visto que envolvem aspectos éticos, morais, biológicos, sociais dentre outros. Outro ponto importante é com relação a elaboração do planejamento do professor na educação infantil, pois precisa ser pautado pela ludicidade em todas as suas ações, valorizando a expressividade, o protagonismo e a espontaneidade infantil frente as atividades, como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagens significativas para essas crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo iniciamos fazendo uma breve descrição sobre o contexto histórico do lúdico na nossa civilização, observando que o brincar não é algo recente, mas que vem de séculos e vem se transformando ao longo desse tempo. Muitas dessas brincadeiras continuaram sendo transmitidas entre as gerações que se sucederam ao longo desse período e estão no cotidiano de muitas crianças na atualidade, pois são frutos da cultura de cada uma das nações existentes.

O brincar ao longo das últimas décadas passa a ter um olhar diferenciado, na qual por meio de leis começam a ser asseguradas as nossas crianças o direito ao brincar nos espaços escolares, principalmente

na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, onde devemos estimular o desenvolvimento pleno das crianças em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico, histórico e social, além de garantir esse direito em todos os lugares e com as condições necessárias para a sua prática.

Por fim, discutimos quais são as contribuições que o brincar pode trazer para o desenvolvimento da criança e qual o papel dos professores nesse processo. É importante entender que o brincar possibilita que a criança possa desenvolver vários aspectos como o afeto, motricidade, linguagens, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas. O brincar possibilita que a vários aspectos como a sua forma agir, pensar,

dividir e compartilhar determinada brincar sejam compreendidas pelas crianças, e conseqüentemente, cada uma será a responsável pela construção da sua autonomia nesse processo. Com relação ao professor é importante que ele saiba observar, planejar e colocar em prática ações que estimulem o brincar das mais diferentes formas no ambiente escolar, onde a sua formação deve favorecer o brincar nos mais diferentes contextos, valorizando as culturas locais, os materiais existentes e o que as crianças já sabem, além de que seu planejamento possa valorizar a expressividade, o protagonismo e a espontaneidade infantil frente as atividades que irá trabalhar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Teorias e Práticas. Vol. 1 – Reflexões e Fundamentos. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. v 2.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. São Paulo: Papyrus, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



Fotografia: Raquel Cunha/Folhapress

# A PEDAGOGIA NO AMBIENTE HOSPITALAR



**MARILU GREJAMIN CASTRO**

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

O artigo tem a finalidade de apresentar a função do pedagogo dentro do ambiente hospitalar, promovendo atividades lúdicas, fazendo com que o paciente não se sinta excluído da escola regular, pois as atividades estão relacionadas à sua vida acadêmica, porém o paciente "aluno" é atendido com equidade.

O pedagogo organiza o conteúdo de modo

diferenciado e, dentro do próprio hospital, nos leitos ou em classes, executa as atividades propostas de forma adequada a cada paciente, para que o fato da hospitalização não seja ainda mais doloroso e acabe prejudicando tanto sua saúde quanto seus estudos.

Este trabalho caracteriza-se por educação especial realizado com diferentes

atividades e por atender crianças e adolescentes internados, recuperando a criança num processo de inclusão oferecendo condições de aprendizagem. A classe hospitalar oferece à criança a vivência escolar. O professor, neste caso, precisa ter um planejamento estruturado e flexível. O ambiente da classe hospitalar deve ser acolhedor, um espaço pedagógico alegre e aconchegante fazendo com que a criança ou adolescente enfermo tenha uma melhora, emocional, mental e fisicamente.

### CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE HOSPITALAR

Através de uma linguagem acessível, o pedagogo escolhe suas histórias levando em conta a faixa etária que pretende atender. Já que contar e ouvir histórias é um momento especial, o contador de histórias modifica o ambiente físico da sala, tornando-o mais acolhedor e propiciando um contato mais próximo com as crianças. Sua voz tem sempre a entonação adequada, transmitindo através da sonorização, a emoção de cada personagem. Para que um trabalho cercado de cuidados não se perca, é necessário que haja bastante cuidado com o espaço de tempo no qual se contará a história, para que a criança mantenha seu interesse na atividade desenvolvida, evitando projetar sua atenção a outras situações.

A história alimenta a imaginação e, por consequência, promove a interpretação daquilo que foi contado. Habitualmente, nosso sistema educacional,

ao considerar o aluno alfabetizado, promove a leitura de livros extraclasse, que são de grande valor e de extrema importância para a formação do hábito de leitura, mas que não substituem uma boa história contada, cantada, gesticulada, ilustrada, dobrada em uma folha de papel... Contar histórias é também trocar ideias. O aluno que tem espaço para manifestar suas ideias e opiniões também é um contador de histórias. Os "casos" que nos contam em voz alta, os relatos de situações, as piadas, são histórias do dia a dia, que não são contadas em livros e merecem ser atentamente escutadas. Por tantas e tantas vezes o professor despreza estas histórias por pura falta de tempo, já que precisa dar conta do enfático plano de curso a que necessariamente precisa se submeter. Saber escutar estas histórias é agir sabiamente, já que promovem as relações sociais, provavelmente

estão de acordo com o interesse de todos e aguçam a imaginação e a criatividade de quem conta e de quem ouve. Uma maravilhosa fonte de consulta para contar histórias para crianças na fase mágica, são as histórias que o contador traz em sua memória. Aquelas que ouvimos nos contarem e das quais jamais esqueceremos. Até mesmo as histórias que guardamos na memória, necessitam ser lembradas antes de contadas, para que sejam adaptadas ou enriquecidas. Outras boas fontes de consulta de histórias interessantes são as bibliotecas, onde podemos encontrar livros, revistas e até mesmo panfletos que se transformam em ótimas narrações.

## A LEITURA

Sabemos que o termo literatura aplicado para distinguir e classificar textos de escrita imaginativa foi empregado à partir do final do século XVIII, com sentido semelhante ao que hoje atribuímos a essa palavra.

Foi nas instituições sociais que Madame de Stael defendeu a ideia da especificidade do texto literário em relação às demais produções escritas. Nesse livro, ela procurou distinguir os textos escritos em língua francesa por seu modo de tratar a realidade. Mostrou como os textos científicos, ocupados em descrever a realidade e apoiados no raciocínio lógico, diferem dos literários, dedicados a construir uma realidade paralela e apoiados na imaginação. Essa distinção entre pensamento lógico e imaginação será retomada continuamente ao longo dos séculos que se seguiram.

As pessoas geralmente entendem literatura como aquilo que está em livro e

que tem caráter de história inventada ou de texto para ser declamado, com sons parecidos ao final das linhas (as rimas). Em alguns ambientes profissionais, o termo literatura pode se referir aos livros que trazem textos que tratam de áreas profissionais específicas. Assim, por exemplo, fala-se em literatura médica ou jurídica em referência aos textos escritos sobre esses assuntos. Aqui neste estudo, a literatura será entendida como aquela que se relaciona direta e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário.

Antes mesmo de frequentar a escola a criança já está carregada de uma prática linguística oral, elaborada e colocada em prática através da interação que tem com a família e com todos que a rodeiam. Concomitantemente esta prática linguística oral, traz também conhecimento sobre a escrita.

De acordo com Ferreiro & Teberosky (1999, p. 120) “não será à frente de

um professor que formará pela primeira vez sua opinião sobre a linguagem escrita”. Quando começa fazer parte da série que é dado ênfase no ensino sistemático das letras, a criança já está imbuída de uma grande competência linguística. A convivência com o ambiente alfabetizador propicia à criança a elaboração de hipóteses em relação à escrita. Contudo, para percebê-lo e dar significado a ele, o seu senso de curiosidade e observação precisam ser despertados e é o professor que deve ser o veículo condutor para que a criança perceba que o valor social da escrita é a comunicação. Alguns estudiosos contemporâneos, entre eles Emilia Ferreiro, contribuíram para mostrar que no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, a criança precisa além de observar, estabelecer relações, organizar, interrogar conceitos e reelaborá-los até chegar ao código convencional da escrita.

### O BRINCAR NO AMBIENTE HOSPITALAR

Este capítulo tem justamente a intenção de buscar uma resposta, ainda que incompleta, a essa questão por meio da apresentação e de uma breve análise de pesquisas e relatos de experiência que abordam este tema. A diversidade da fundamentação teórica a respeito do brincar confirma sua relevância. Vemos, por exemplo, como a Psicanálise revela, inclusive com Aberastury (1992), como a criança brincando consegue entrar em contato e expor o que lhe é mais íntimo e carregado de emoção e afeto, aquilo de que tem medo e o que deseja intensamente, mesmo que de forma inconsciente. A partir dessa ótica, a psicodinâmica familiar funciona como agente facilitador ou inibidor da estruturação emocional e cognitiva do desenvolvimento infantil.

Quando a criança encontra meios para ampliar sua realidade interna e externa, com idas e vindas até o objeto

(no caso primário, a mãe), sua organização mental, afetiva e cognitiva também se amplia. Caso contrário, sofre um enrijecimento, com risco de centralização e diminuição de sua flexibilidade mental, podendo mostrar-se insegura e com baixa tolerância à frustração, e/ou revelar o aparecimento de sinais de fixação em fases anteriores, assim como os de voracidade e de dificuldade em fantasiar.

Todo o processo de aprendizagem fica então comprometido, uma vez que esse enrijecimento dificulta a capacidade da criança de lidar com o vivido no momento. O brincar revela-se então como uma situação privilegiada para lidar com esse novo ameaçador, propiciando a retomada do processo saudável de individuação. Do ponto de vista de Winnicott (1975), o próprio brincar é terapêutico. Por sua vez, a epistemologia genética aponta como a criança procura continuamente

se adaptar ao meio, tentando encontrar um equilíbrio entre o esforço de se transformar diante do real e a assimilação prazerosa do vivido. Nesta dinâmica, o brincar vem a ser justamente o polo do prazer e do relaxamento, que equilibra por compensação situações em que ela tem de se esforçar muito para compreender e lidar com situações de tensão. (PIAGET, 1946/1978)

Em busca de uma leitura complementar da Psicanálise com a Epistemologia genética, Oliveira (1998; 2008a) ressalta como a grande plasticidade e a flexibilidade mental infantil dispõem de condições simbólicas para criar e desenvolver brincadeiras, segundo seu ritmo próprio, que representem as situações da realidade vivida, o que possibilita à criança compreender e aceitar melhor situações diferentes de seu cotidiano, algumas delas assustadoras e permeadas de dor.

Parte integrante do ambiente onde se insere, o contexto hospitalar, muitas vezes, corre o risco de romper com a vida do lado de fora do hospital da criança que precisa ser internada, passando a ignorar sua história devida, seus costumes, suas brincadeiras e sua necessidade de estar perto de sua família. Por outro lado, a família de uma criança hospitalizada também passa por grandes e, muitas vezes, dolorosas mudanças para suportar este período, algumas vezes, longo, com sérias repercussões em sua casa e em seu trabalho. Essa ruptura, quando ocorre, vem a se constituir em um fator de risco a recuperação da criança, além de acarretar um alto preço, tanto financeiro como físico e emocional para seus familiares. (OLIVEIRA, 2008b).

A importância do brincar com as outras crianças e com brinquedos comuns, fornecidos pelo hospital, em uma sala de recreação, é ressaltada em estudo que aponta e discute maneiras de auxiliar os

profissionais transformar suas concepções sobre o brincar do nível intuitivo ao conceitual, a fim de sistematizar essa prática na rotina hospitalar (EW; GOULART; MELLO; MOREIRA & SPERB, 1999). Observa-se aqui a preocupação com a construção de base teórica consistente, sustentando procedimentos metodológicos referentes ao lúdico. Outros estudos também enfocam a relação da criança com a família.

A importância da inclusão da atividade lúdica no atendimento à criança hospitalizada, buscando explicitar sua utilização pelo psicólogo, pela equipe hospitalar e pela família do paciente, é discutida por Soares e Zilmerman (2001), que consideram o brincar uma atividade que pode facilitar o trabalho dos profissionais de saúde, uma vez que propicia uma melhor adaptação e cooperação do paciente aos procedimentos médicos (aderência). Concluem que atividades lúdicas devem ser organizadas no hospital,

por auxiliarem o desenvolvimento integral da criança, incrementando seu repertório comportamental. Os efeitos da hospitalização nas crianças e nos seus pais foram estudados por Shields (2001), assim como o brincar em diversas unidades de atendimento pediátrico (CARVALHO & BEGNIS, 2006) e o brincar na enfermaria pediátrica (SAGGESE & MACIEL, 1996, p. 290-292).

Vieira e Carneiro (2008) estudaram os possíveis significados do brincar na sala de espera de um ambulatório pediátrico. Motta e Enumo (2004) verificaram a procedência de se considerar o brincar como uma estratégia de enfrentamento da hospitalização. Também, no campo da saúde coletiva, observam-se a ampliação do debate sobre a perspectiva dos profissionais de saúde acerca da promoção do brincar nos hospitais e sua influência na construção de novos modelos de atenção à saúde da criança. Nesse sentido, um estudo que analisa o significado da promoção do brincar para

profissionais de saúde, em espaços de hospitalização de crianças, constata sua validade para questões, tais como: a integração da atenção hospitalar, a adesão ao tratamento, o estabelecimento de canais que facilitam a comunicação entre

crianças e profissionais de saúde e acompanhantes, a manutenção dos direitos da criança e a ressignificação da doença por parte dos sujeitos. Estas conclusões possibilitam valorizar a promoção do brincar como ação da saúde coletiva

melhor, aquilatando sua contribuição para que se atribua uma nova significação ao modelo tradicional biomédico de intervenção e cuidado de crianças hospitalizadas, segundo Mitre e Gomes (2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos através desse estudo, a contribuição significativa que as atividades lúdicas proporcionam à criança ou adolescente que se encontra hospitalizada, em termos de prevenção e sua relação com a atividades lúdica, seguido de um modelo estrutural aplicável e um estudo da evolução da equipe de saúde, as conclusões que se formulam assumem caráter prático, uma vez que o panorama que se descortina, em grande parte, é superior à realidade com a qual nos defrontamos. Podemos afirmar que os progressos alcançados no desenvolvimento da Psicologia da Saúde e

ciências afins apresentam na atualidade recursos preventivos coordenados, muitos deles comprovados cientificamente, a fim de diminuir o número das crianças com deficiências ou afetadas por doenças graves e sua vulnerabilidade à aquisição daqueles transtornos e, por outro lado, garantir melhor qualidade de vida tanto a este grupo populacional como aos outros considerados normais. Faz-se imperativa a prática das incursões aqui relatadas, adicionando a dos recursos lúdicos apropriados e a do enriquecimento das equipes profissionais

com maior atenção na participação dos pais como um elemento novo na equipe, mas sempre tendo como foco a criança e suas condições de vida.

---

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T. Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AZEVEDO, M. R. Z. S. O brincar no hospital: análise de estratégias e recursos lúdicos utilizados com crianças. Estudos de Psicologia (Campinas), 18(3), 33-42, 2001.

COSTA, M. Literatura: a arte de ler. Porto Alegre; L&PM, 1997.

GOULART, C.; KRAMER S. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da Anped e 100 anos de Drumond. Revista brasileira de Educação, 2002.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1989.

TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. Além da Alfabetização. São Paulo: Ática, 1995.

ZILMERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

WEIZ, T. Apresentação. In: FERREIRO, Emilia. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.



Fotografia: Serene Psychological Services

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA COMO APOIO NO ÂMBITO ESCOLAR



### ANDRÉA KARLA

Administração de Empresas- CESMAC, 2004. Especialista  
Especialização em Psicopedagogia Institucional - FCE, 2016.

A psicopedagogia como é uma área que atua no estudo de como as pessoas constroem o conhecimento, logo, quando voltada para a educação, atuará nas nuances que o ensino pode contribuir para o desempenho escolar de cada pessoa. Em todas

as fases da vida, desde uma simples criança até uma pessoa idosa. Tratar-se-á neste artigo como fora e com é esse estudo supracitado na sociedade, principalmente na área infantil, logicamente. Essa temática é muito rica no que se refere à atuação de um profissional da área,

pois existem diversas técnicas das quais podem ser usadas para fazer com que o processo educacional nas escolas possa ser aprimorado cada vez mais.

O Psicopedagogo deve atuar para evitar e aprimorar problemas que possam surgir no decorrer da aprendizagem de cada indivíduo. Como, por exemplo, a dislexia e o TDA/H (Transtorno Do Déficit De Atenção e Hiperatividade). Como é sabido, esses são vilões

principais no âmbito educacional. Mas com estudos e técnicas colocadas em práticas, certamente, é possível modificar situações ruins em boas.

O objetivo deste artigo científico é trazer à tona as possibilidades e as conquistas que a

psicopedagogia traz para a área da educação. Desta forma, apresentando-a, não somente aos profissionais desta área, mas a todas as pessoas que possam, por ventura, conhecerem um pouco do que se faz, o que é e quais são os possíveis benefícios para a educação. Uma vez que esta é, ou deveria ser

o foco maior da sociedade.

O procedimento metodológico deste texto é possibilitar o conhecimento da psicopedagogia no processo de aprendizagem através de dados, de defesas, de gráficos etc. que comprovem o que se é escrito neste artigo.

## A DISLEXIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Primeiramente se faz necessário discorrer sobre pontos chave sobre a dislexia. Pois bem, e o que é dislexia? um distúrbio genético e neurológico que independe da preguiça, da falta de atenção ou má alfabetização. O que ocorre é uma desordem no caminho das informações, o que inibe o processo, ou nas palavras do exímio Médico Dráuzio Varella “é um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e

fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer às letras”.<sup>1</sup> Mediante essas explicações conceituais é notório que uma dificuldade desse porte é complicadíssima quando um aluno a possui. Porém há meios de procurar lidar com essas dificuldades e é aí que entra o psicopedagogo.

Como fazer para lidar com pessoas disléxicas quando o problema atingir o processo educacional? Primeiramente, deve-se diagnosticar se aquela pessoa tem ou possui fortes traços do distúrbio.

Portanto, depois de analisadas todas essas dificuldades supracitadas, o profissional de psicopedagogia deverá fazer com que o professor fique sempre perto desse aluno para observá-lo e encorajá-lo, deve valorizar os trabalhos desses alunos por meio do conteúdo e não de erros ortográficos, evitar que pessoas com esse distúrbio leia em público, permitir o auxílio tecnológico, como a calculadora, optar por deveres de casa curtos e motivadores, sem envolver em demasia a leitura e a escrita, dentre outros meio.

## O TDA/H E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O Transtorno do Déficit de Atenção (TDA/H) é o diagnóstico neuropsiquiátrico usado para nomear um comportamento desatencional com ou sem histórico de hiperatividade física ou mental excessivo, presentes predominantemente em crianças e adolescentes.

Ou seja, é mais um árduo caminho que a psicopedagogia irá atuar para contornar a situação de dificuldade dos alunos. Seguindo o mesmo caminho de linha pretéritas acerca da dislexia deve-se, primeiramente, observar e procurar obter um diagnóstico do especialista da área. Desta forma, depois de feito isso, entra a atuação de outros ramos e um deles é a do estudo deste artigo. O psicopedagogo deve avaliar aquela criança e aplicar os meios corretos de intervenção e incentivo na situação específica.



Composição: <http://cliapsicologia.com.br>

## CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

Os temas citados em linhas pretéritas foram apenas para dar um norte inicial para obter uma formação primária da ideia de atuação de um psicopedagogo. Porém, as atuações principais e/ou essenciais serão descritas desde já.

No decorrer de todas as séries de ensino existem alunos de diversos estereótipos, pois

todos são heterogêneos, portanto, cada qual precisa de um auxílio e apoio especializado para solucionar ou dirimir as dificuldades que são encontradas na esteira educacional.

Nesse rumo de interação e respeito, aqueles que demonstram algum nível de labor, para eles, surgem a psicopedagogia, na qual

possibilita subsídios e meios para que se tenha um aprofundamento dos processos cognitivos e dos processos psicológicos que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem. Deve-se focar no aluno em suas características cognitivas e sentimentais, evoluindo métodos que objetivam a ampliação do conhecimento atrelado à realidade do aluno, logicamente, que não falte a interação das novas tecnologias para com os educando.

É necessário que haja um trabalho interdisciplinar para ajudar na educação de cada aluno. E como isso pode ser feito? Por meio de atividades e incentivos de profissionais de diversas áreas da educação com o intuito comum de sempre aprimorar a educação e os processos educacionais. Por exemplo, hipoteticamente, numa determinada escola possui alunos do 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental e nesse meio existem crianças de todos os tipos, logo caberá a todo o corpo docente

se reunir para buscaram o mesmo fim, que é o de aprimorar o sistema educacional daquela escola específica e quiçá aprimorar o sistema educacional como um todo.

Sem precisar de análises minuciosas, certamente, uma boa parcela das pessoas sabe que no seio social é na escola o lugar central em que aparecem os sintomas das dificuldades de aprendizagem. É nesse cenário que surge a psicopedagogia com o objetivo de ajudar e fornecer meios para todas as pessoas que fazem parte da educação.

Abrindo um parêntese e fazendo uma crítica construtiva, é-se observado que diuturnamente se é pego absorvendo informações novas quer sejam novas tecnologias ou descobertas e inovações nas mais diversas áreas. E com isso não se tem tempo para analisar minuciosamente, ou melhor, não se tem tempo para refletir a respeito das novidades, pois

tudo, mesmo que seja de pequena monta, irá influenciar em algo. Como a educação é uma área que, obviamente, trabalha-se com pessoas, portanto, é de importância primordial a reflexão nos sistemas de ensino. “Refletir é colocar o pensamento diante de si mesmo, tal qual uma pessoa diante do seu espelho”. Refletir leva as pessoas a entenderem situações distintas acerca de um mesmo tema.

A beleza da reflexão é indiscutível. Infelizmente o atual sistema vem implantando o meio de fazer com que os alunos apenas decorem e não parem para pensar naquele assunto específico. Cabe aos professores a atuação devida para o processo de aprendizagem educacional.

Desta forma, a psicopedagogia vem para auxiliar as pessoas que possuem problemas para aprenderem, as que são reprovadas sucessivamente, as que não atingem um grau de harmonia com os demais colegas e que, por causa

disso, lamentavelmente, são colocadas um pouco de lado no andamento de aprendizagem. O descontentamento e a inquietude dos profissionais que atuam periodicamente com as complicações que os educandos têm para aprenderem fizeram com que emergisse a psicopedagogia, admitindo que áreas distintas do conhecimento como a Psicologia Cognitiva, a Sociologia, a Antropologia, a Psicanálise, dentre outras viessem a contribuir com os alunos que demonstram uma complexidade de absorver, quando o assunto é aprendizado.

Quando se volta para essa investigação que o psicopedagogo atua é preciso estar desvinculado de quaisquer influências anteriores e conceitos pré-fixados, estar desvinculado de quaisquer afetividades, olhares e especialmente compreender tudo o que ouve e enxerga para poder interceder, contribuir, edificar planos de trabalho com os implicados no procedimento

educativo. Certamente, a aprendizagem não sucedida na escola é uma das circunstâncias do insucesso escolar. Como a psicopedagogia opera no procedimento de aprendizagem, reconhecimento e terapia de seus bloqueios, logo, o psicopedagogo transforma-se no incumbido a descobrir e cuidar das probabilidades de obstáculos no campo educacional das instituições e também em clínicas.

O psicopedagogo identifica e ajuda as pessoas que, por ventura, sentem empecilhos para o saber. Procura fazer com que o indivíduo reconheça as suas potencialidades, dos seus limites e de como agir diante deles, e a mostrar meios que o influenciem a desenrolar o aprendizado. Disponibiliza instrumentos de entendimentos de cada aluno em particular da circunstância de não conseguir aprender, recolhendo dados no tocante ao cenário de ensino-aprendizagem da determinada escola. Potencializar ações

com uma parte ou a totalidade da comunidade escolar, descobrindo o substractum que obsta exponencialmente a aprendizagem, e rastrear formas de como superar esses obstáculos é função do psicopedagogo.

Por conseguinte, a psicopedagogia necessita ficar desvinculada a toda e qualquer interferência externa para conseguir cumprir seus objetivos de formato claro, sem concepções pré-determinadas, conseguir olhar sem a interferência de olhares distintos que muitas vezes procuram esconder algo de si mesmo e dos outros, visando na maioria das vezes, isentar-se de responsabilidades que lhe são atribuídas.

Conseqüentemente, fica nítido que uma boa parcela dos envolvidos no procedimento educacional opta pela ocultação dos problemas verídicos que podem ou não estar nessa parcela, quando o assunto é educação. Entretanto, também há a possibilidade de estar nas imensas maneiras e formas de se

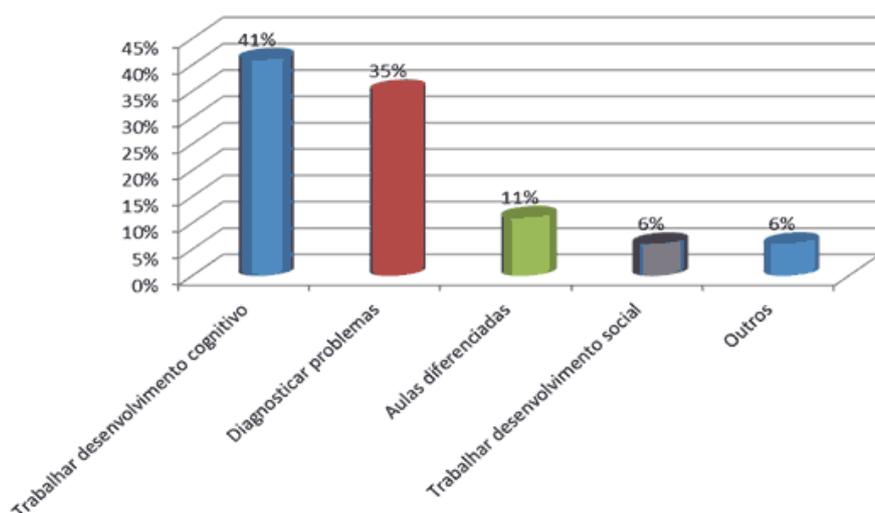
passar o assunto ao aluno. Destarte, o psicopedagogo institucional opera na instituição escolar em companhia aos que estão aprendendo e os que estão ensinando, e com os demais envolvidos desse âmbito maravilhoso e tão árduo para alguns e tão fácil para outros. Porém, é foco indiscutível a atuação do psicopedagogo, como aliado enérgico, para melhorar, contribuir, dirimir e possibilitar a conclusão das adversidades encontradas pelos alunos, e fazer com que, de alguma forma, a educação se torne efetiva e prazerosa para eles também.

## A DISLEXIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Conclui-se que, mediante toda a análise feita e todo o aprendizado absorvido através do árduo presente artigo, a sociedade ela necessita enormemente de profissionais da área de psicopedagogia institucional. E por quê? Por causa de que com eles a educação tem e terá um diferencial e um facilitador para os alunos de diversas instituições escolares, principalmente as crianças que são a base de uma nação.

As escolas tem um papel decisivo nas comunidades, com suas influências e interferências. Um longo período para a vida de muitos é passado dentro da escola e muitas das vezes para alguns é uma experiência agradabilíssima, mas para outros é dolorosa, pois encontram obstáculos para aprenderem. E, às vezes, estes são deixados de lado pelo sistema hodierno. Entretanto é nessa perspectiva que é de suma importância a figura do psicopedagogo institucional, uma vez que ele irá atuar para auxiliar nas dificuldades no processo de aprendizagem destes alunos com técnicas específicas, distribuindo nas várias áreas, procurando sustentáculos para responder tudo o que dificulte a aprendizagem. Desta forma, a função do psicopedagogo aumenta a expectativa da recepção, do descobrimento, dos meios, enfim, de fazer com que aquele determinado aluno possa se ver o máximo possível distante

## CONTROLE DE DADOS



Fonte: [www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf](http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf).

Data de acesso em 28/05/2016.

de obstáculos no decorrer do seu aprendizado. Um bom profissional irá atuar usando o que está ao seu alcance, mas um ótimo profissional irá atuar usando o que está além do seu limite e procura usar de tudo que for possível ao seu redor para transformar beneficemente a vida do próximo.

## REFERÊNCIAS

BARBA, Clarides Henrich de. ORIENTAÇÕES BÁSICAS NA ELABORAÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA1jYAC/como-elaborar-artigo-cientifico#>> Acesso em 03/06/2016.

COMPANHONI, Vivian Camila; SILVEIRA RUBIO, Juliana de Alcântara. Psicopedagogia: fazendo a diferença na educação. Disponível em: <[http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Vivian.pdf](http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Vivian.pdf)> Acesso em 09/06/2016.

FREIRE, Pulo. A psicopedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 16 edição, 1996.

MENEZES, Rosilaine de Paula. INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM UMA ALUNA DISLÉXICA. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1331](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1331)> Acesso em 07/06/2016.

PSICOPEDAGÓGICO, Centro. O que é Dislexia? Disponível em: <<http://www.centropsicopedagogicoapoio.com.br/o-que-e-dislexia/>> Acesso em 02/06/2016.

PSICOPEDAGÓGICO, Centro. O que é a Psicopedagogia? Disponível em: <<http://www.centropsicopedagogicoapoio.com.br/o-que-e-a-psicopedagogia/>> Acesso em 05/06/2016.

SISTO, F. F., Campos, G. C., Fini, L. D. T., Souza, M. T. C. C., Brenelli, R. P., (orgs). Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar, 13ª ed. Editora Vozes, São Paulo, 2010.

SOARES, Matheus; BATISTA SENA, Clério Cezar. A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/sites/default/files/126.pdf>> Acesso em 06/06/2016.

VARELLA, Dráuzio. DISLEXIA. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/dislexia/>> Acesso em: 04/06/2016.



# A ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DA ARTE

Fotografia: Millennium Court Arts Centre



## ELIANE RODRIGUES PESSOA

Professora de Arte, atuando no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino na cidade de São Paulo

O ensino da arte propicia o conhecimento da linguagem que levará a habilidade de decifrar códigos. Este conhecimento chegará até os alunos através da alfabetização do olhar, que será construída a cada ano, aumentando o repertório de informações

e a possibilidade da leitura mais consciente do mundo.

É na escola que os alunos terão acesso a este conhecimento tão importante de se obter na época atual, através do trabalho dos professores e do exercício

da leitura de imagens, que possibilitarão que sejam feitas análises e conexões, preparando estes alunos para serem reflexivos e críticos, diante do que lhes é apresentado, para que assim, tenham uma atuação plena e consciente no mundo que os cercam. Os textos a seguir tratam desta problemática e apontam caminhos para a efetiva prática da educação do olhar na escola.

## REFERÊNCIAS

“Criar arte é ver o mundo como que pela primeira vez. É buscar a origem, o gesto que o fundou. É reaprender cada coisa, cada objeto, é dar novos significados às coisas existentes, é re-inventar, re-conduzir, re-construir (MORAIS, 2001, p. 205)

”

Com a arte podemos sempre transformar e criar algo novo. Aprender arte nos dá a possibilidade de encontrar novos caminhos, novos olhares para uma nova percepção do mundo. O ser humano é um ser simbólico, e tem, portanto, a capacidade de se apropriar de informações, criar um mundo novo a cada dia repleto de novas representações e é neste sentido que o ensino da arte é tão importante e necessário nas escolas.

A arte deve ser entendida como conhecimento e linguagem, e desta forma sua prática levará os alunos a adquirirem e aprenderem a se

comunicar usando este novo tipo de linguagem. A escrita da arte nas imagens e obras é feita através de um sistema de representação que utiliza principalmente: cor, luz, sombra, forma, som, gestos, silêncio, movimento etc., que são símbolos com os quais o aluno, com alguma intenção, fazem uma leitura e criam uma nova obra, dando novos significados a todos estes elementos que foram citados. Ao usar diariamente esta linguagem para se expressar, o aluno vai iniciando a alfabetização do seu olhar, construindo e aprimorando um repertório de símbolos visuais e sensoriais que o ajudará a ler o mundo que está ao seu redor de forma simbólica.

“Cada indivíduo, como um ser simbólico que é, realiza o ato de simbolizar utilizando sistemas de representação para elaborar e objetivar seus pensamentos

e sentimentos com o intuito de compreender o que se passa no mundo” (MARTINS, 1998, p.36).

”

O professor de Arte é, pois, um alfabetizador artístico, mediador entre arte e aluno. Assim como passamos por um período de alfabetização da língua, quando crianças, deveríamos ter tido também a alfabetização do olhar, do sentir, do expressar. A construção desse conhecimento sensível é obtido através do contato com formas artísticas e suas diversas manifestações, sejam elas corporais, sonoras ou plásticas. A preocupação prioritária do educador artístico deve ser a construção do olhar.

Por meio do ensino da arte e do treino do olhar, os alunos passam a entender os sistemas de representação produzidos pelo homem, pelas sociedades e pelos meios de comunicação, podendo penetrar e capturar a

realidade artística ou social, de forma consciente. É impossível uma compreensão crítica dos meios de comunicação de massa ou de produtos que são oferecidos diariamente aos alunos sem saber ler tais imagens, saber interpretar tais produtos e imagens é muito necessário, por este motivo a educação do olhar dos é tão necessária.

## A LEITURA DE IMAGENS

A leitura de imagens é uma ferramenta didática muito rica. Desde que as técnicas de leitura de obras da arte foram levadas para a escola, os professores passaram a se utilizar algumas destas técnicas para aperfeiçoar seu trabalho e ampliar as possibilidades de ensinar seus alunos a lerem seu próprio mundo.

Quando os alunos pensam que estão apenas descrevendo o que está objetivamente à sua frente, estão, na verdade, interpretando. Suas falas são interpretações do que vêem. Tais interpretações são geradas nos contextos por eles vivenciados, pois nada pode ser reinterpretado sem que haja uma ligação real com tudo que eles conhecem e vivenciam em seu dia-a-dia. A compreensão estética é, então, uma construção social, pois as idéias colocadas para

fora durante a leitura das imagens, estão ligadas ao seu cenário cultural e diretamente relacionada ao seu discurso diante da vida.

A leitura de imagens pode ser utilizada pelo professor de arte como uma ferramenta didática, que lhe abre um leque de possibilidades. Existem muitas formas de conduzir este tipo de trabalho, apresentamos a seguir um roteiro que poderá ser utilizado, de acordo com as seguintes etapas:

- **A q u e c i m e n t o :** momento no início da aula, onde o professor prepara seus alunos para a experiência de observar a obra;

- **Descrever:** perceber a obra e verbalizar todas as características que serão observadas, fazendo uma lista de

tudo que for sendo falado pelos alunos;

- **Analisar:** verificar a forma como a obra foi feita e o que pode ser percebido ao verificar os elementos da composição e as técnicas utilizadas, as ideias intrínsecas à obra de arte;

- **Interpretar:** as respostas pessoais e sensoriais à obra; como o aluno se sente em relação à obra;

- **F u n d a m e n t a r :** relacionar o que está se vendo com os dados históricos da obra e do artista que a produziu;

- **Revelar:** momento de criação onde os alunos dão um novo significado a obra que foi analisada em grupo.

Para que a leitura de imagens seja um elemento fundamental nas aulas

de arte e seja colocada como um objetivo no processo educacional, visando possibilitar aos alunos uma nova compreensão do mundo, faz-se necessário que o professor respeite as condições e a natureza da construção do conhecimento, para que a leitura seja prazerosa e enriquecedora e não algo monótono e obrigatório.

“A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe

*através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens”. (BARBOSA, 1998, p. 17)*

A uso da técnica de leitura de imagens proporcionará aos alunos a construção ano após ano, de um novo repertório para o seu discurso verbal daquilo que é visto e não lido

ou ouvido, assim como aprenderam o alfabeto e decifrarem o código da leitura, com o treino visual o aluno também será levado a entender os códigos que algumas imagens carregam e terá uma expressão própria ao lidar com as informações visuais e com a produção dos artistas, reconhecerá também com o decorrer do tempo as imagens que são utilizadas para alienar, tornando-se consciente e crítico.

## LENDO OBRAS DE ARTE

Quando uma obra de Arte é observada, o observador, inicialmente percebe elementos mais simples e gradualmente vai percebendo os mais complexos. O assunto da obra ou mesmo seu título podem ajudar neste processo. O conjunto de elementos visuais expressa o que o autor sente do mundo. Quando observamos um quadro pela primeira vez, o conjunto dos

elementos visuais nos dá uma sensação de equilíbrio, de conjunto, e quando o quadro não está equilibrado, parece que está incompleto ou com alguma coisa sobrando. Só depois que nos acostumamos com o quadro é que percebemos as formas detalhadamente.

A dinâmica entre as figuras, formas ou elementos pode ser

mais simples ou mais complexa. Quanto maior tensão houver na escolha dos elementos visuais por parte do artista, maior atenção haverá por parte do expectador. O conjunto das formas numa pintura pode estar distribuído de inúmeras maneiras trazendo uma série de informações como:

-o que é o fundo da imagem e o que é a figura;

-o que está na frente e o que está atrás;

-o que está em movimento e o que está parado;

-o que está iluminado e o que está escuro;

-o que está mais colorido ou não, etc.

Durante este exercício o professor deve fazer perguntas aos seus alunos, tentando conduzir a leitura para que seus alunos tentem captar as características mais importantes da obra. A escolha das obras de arte durante as aulas, deverá estar relacionada ao conteúdo pré-estabelecido no planejamento do professor e direcionada de acordo com a capacidade dos alunos. É importante deixar que os alunos perguntem, apreciem, critiquem e comentem, retirando deles todas as sensações, tudo aquilo que eles pensaram ou sentiram ao apreciar a obra.

O professor ao selecionar as obras

precisa estudar antes sobre elas, para que o direcionamento durante o exercício seja consciente, pois será ele quem irá organizar os questionamentos de todos, por isso é preciso que ele esteja sempre em constante aprendizagem, tentando se atualizar e buscar novas informações para modificar com o passar do tempo seu próprio olhar sobre a arte, Segundo Ana Mae Barbosa:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo de contemporaneidade. (BARBOSA, 2003, p.18).

Os alunos precisam estar preparados para ler este mundo de hoje,

no qual as informações chegam até eles de forma tão rápida e logo se modifica e se transforma, ensinar a ler imagens, é ensinar também a digerir informações visuais e saber separar aquelas que não tem importância, daquelas que são mais relevantes e expressivas. Saber relacionar as imagens aos princípios aos quais elas pertencem deve fazer parte do ofício de ensinar a arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi escrito para contribuir para a reflexão sobre a relevância da inserção da alfabetização do olhar na educação oferecida nas escolas. Saber ler e interpretar imagens é fundamental na época atual, na qual as informações são passadas a cada dia de forma mais acelerada, exigindo assim que seus leitores façam uma análise rápida,

guardando consigo somente aquilo que for essencial, um aluno bem preparado terá condições de fazer este exercício. A leitura de imagens durante as aulas, levará os alunos a fazerem mais tarde a leitura do próprio meio social. Nossos professores precisam estimular em seus alunos este conhecimento, alfabetizando seus olhos e sabendo ser críticos

quando for necessário. É na escola que exercitarão este conhecimento, com a ajuda dos professores que atuarão sempre de forma a estimular esta habilidade como facilitadores do processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Didática do Ensino da Arte: A Língua do mundo – Poetizar, Fruir e Conhecer Arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORAIS, Frederico. Arte é o que eu e você chamamos de Arte. 3ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - ARTE. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

# O ENSINO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (DCE)



Foto: Giuliano Gomes / SEED



## MARCIA FERREIRA PINTO

Professora de História e Ciências Humanas na Rede Estadual de Ensino do Paraná. Especialista em História Econômica (UEM) e Mestranda em educação na área de História e Historiografia da educação (UEM). Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Metodologia de Ensino de Sociologia e Filosofia.

O tema que abordaremos neste artigo se refere ao ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio. O artigo destaca sua regulamentação e os pressupostos teóricos metodológicos seguidos no Paraná. Para esta análise será utilizado as Diretrizes Curriculares Estaduais, um documento elaborado pela Secretaria do Estado do Paraná no

ano de 2008.

O objetivo é discutir como essas disciplinas foram apresentadas em suas diretrizes e como foi entendida a relevância do ensino de Sociologia e Filosofia no momento em que foram elaboradas as DCE.

Neste sentido buscamos contextualizar a criação

da LDB (lei 9.394, de 20/12/1996) que regulamenta o sistema educacional e determinou a base para a criação das Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná. Buscaremos também destacar a fundamentação teórico-metodológico dessas duas disciplinas no DCE do Paraná.

Consideramos pertinente a abertura do diálogo acerca das disciplinas de Sociologia e Filosofia, pois recentemente foi elaborado a BNC (base nacional comum

curricular) que tem como princípio apontar os conhecimentos básicos que todos os estudantes no território nacional deverão ter acesso, bem como os parâmetros para a gestão pedagógica.

Também foi apresentado este ano um projeto, ainda em debate sobre a reformulação

do ensino médio, que prevê a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia (incluído pela lei nº 11.684, de 2008) da grade curricular, caso haja aprovação da Proposta de Emenda à Constituição PEC 746/ 2016.

Para isto, propomos uma discussão

do ensino de Sociologia e Filosofia na perspectiva da regulamentação apresentada na LDB e na DCE do Estado do Paraná para compreender como as disciplinas foram apresentadas e como são aplicadas no cotidiano escolar atualmente.

## A LDB LEI Nº 9.394

A LDB Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 regulamenta as modalidades de ensino no Brasil estabelecendo as diretrizes e bases em âmbito nacional.

Não é o objetivo de o artigo discorrer sobre as particularidades da LDB, porém é necessário destacar que desde 1996 a LDB é a legislação que estrutura os princípios gerais da educação; as finalidades do ensino; determina a distribuição dos recursos financeiros; regulamenta a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da

educação.

Maria L. S. Hilsdorf (2003) destaca que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 “teve uma longa tramitação no Congresso Nacional e começou a ser posta em execução muito recentemente” (HILSDORF 2003, p. 130). Compartilhamos desse ponto de vista de Hilsdorf por considerar que a instituição escolar, no formato que temos atualmente, foi constituída recentemente para os parâmetros históricos.

Apesar de ser uma

legislação recente a LDB teve atualizações no seu texto original, que são de responsabilidade da câmara dos deputados. O ensino de Sociologia e Filosofia, por exemplo, não estava no texto da LDB em 1996, e a obrigatoriedade dessas disciplinas no ensino médio foi incluída (no artigo 36) em uma das atualizações da LDB com a Lei nº 11.684/2008.

No Paraná desde 2003 foram promovidos pela Secretaria do Estado da Educação eventos para a elaboração dos textos das DCE (Diretrizes Curriculares da Educação

básica). Os Núcleos Regionais de Educação e os departamentos pedagógicos da SEED coordenaram as discussões e sistematizaram os textos com a colaboração dos professores (sobre a teoria

e ensino de cada disciplina) sendo o resultado final da DCE publicado no Paraná em 2008.

Na sequência o artigo se ocupará de apresentar as bases da fundamentação teórica

metodológica para a disciplina de sociologia e filosofia na perspectiva da DCE/PR disponibilizado no site da Secretaria de Educação do Paraná.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: FILOSOFIA

Referente aos pressupostos dos fundamentos teóricos metodológicos para a disciplina de Filosofia, percebemos nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (DCE) a defesa da necessidade do ensino de Filosofia na atualidade devido às condições de vida na sociedade.

Neste sentido, para o ensino médio foi apresentado o argumento de que a disciplina contribuiria para o aluno compreender a complexidade do mundo contemporâneo e ainda, conforme o texto do documento: “pode viabilizar interfaces com as outras disciplinas para a compreensão do

mundo da linguagem da literatura, da história, das ciências e da arte” (DCE p.49).

V e r i f i c a - se também que a filosofia é considerada importante para o estudante desenvolver o pensamento próprio juntamente com o exercício de leitura e da escrita. Desta forma, na DCE há a defesa que a filosofia deve se constituir num espaço para que o aluno: “possa pensar, discutir, argumentar e, que nesse processo, crie e recrie para si os conceitos simples” (DCE p. 51).

Neste sentido, a proposta para o professor é que seja

feito um trabalho com o conceito na dimensão pedagógica, ou seja, que os alunos exercitem a reflexão dos problemas com significado histórico e social para fazer as relações e criarem conceitos.

As Diretrizes propõem, de acordo com o estudo de DELEUZE e GUATTARI (1992), uma dimensão pedagógica do conceito que tem a finalidade de criar. De acordo com a DCE:

“Ao conceber a filosofia como criação de conceitos, estas Diretrizes não a veem como uma enciclopédia universal do conceito. Não se trata,

*evidentemente, de defesa apolítica da singularidade (...) implica a ideia da existência de espaços para tais explicações e de filósofos dispostos a explicá-los (...). Trata-se, portanto, de valorizar a criação singular num plano de imanência, num contexto histórico da convivência com o outro e das possíveis criações coletivas.*



Afirma-se a necessidade de criar conceitos universais – a unidade de uma sociedade, suas leis, seus valores morais –, uma vez que eles só podem resultar de um processo de amplos e profundos debates entre singularidades conscientes do seu papel político e da necessária construção de consensos que não se cristalizam porque são abertos à autopoisição e a novas criações. (DCE p. 50/51).

Em relação aos conteúdos estruturantes a organização do ensino de filosofia no ensino médio as Diretrizes

Curriculares da Educação no Paraná propõem:

- Mito e Filosofia;
- Teoria do Conhecimento;
- Ética;
- Filosofia Política;
- Filosofia da Ciência;
- Estética.

Sendo que o trabalho com esses conteúdos (básicos e estruturantes) devem ocorrer em quatro momentos:

\* a mobilização para o conhecimento: que, de acordo com as diretrizes, é entendido como os recursos didáticos (filme, música, literatura, etc.) utilizados pelo professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido.” (DCE, p. 60).

\* a problematização: consiste no momento em que o professor e os alunos levantam questões, problemas e investigam acerca do conteúdo em discussão.

\* investigação:

possibilita ao aluno analisar o problema e ter uma experiência filosófica.

\* criação de conceitos: a formulação dos conceitos e a construção do seu discurso filosófico ocorrem “a partir de problemas atuais estudados da História da Filosofia, do estudo dos textos clássicos e de sua abordagem contemporânea”. (DCE, p. 60).

O objetivo ao seguir esse processo é de que o aluno consiga “elaborar um texto, no qual terá condições de discutir, comparar e socializar ideias e conceitos.” (DCE, p.60). Neste sentido, a proposta da DCE para o planejamento das aulas de Filosofia “inclua leitura, debate, produção de textos, entre outras estratégias, a fim de que a investigação seja fundamento do processo de criação de conceitos.” (DCE, p. 61).

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: SOCIOLOGIA

Em relação aos pressupostos teórico-metodológicos de sociologia na DCE a proposta é de que o aluno desenvolva o conhecimento da realidade social e destaca a importância do conhecimento de autores clássicos. Desta forma apresenta três teóricos da sociologia e seus conceitos:

- Emile Durkheim: e o Princípio da Integração Social
- Max Weber: e o Princípio da racionalização social
- Karl Marx: e o Princípio da contradição social

Neste documento (DCE) a escolha desses três autores se justifica pela contribuição na análise e na definição metodológica do campo teórico que cada um desenvolveu na sociologia. Conforme citação abaixo:

Todos os clássicos lidam com questões da mudança social, seja com a preocupação de

manutenção da ordem, seja admitindo ser o conflito inerente a ela, conforme a metodologia proposta. A partir das origens, identificam-se campos de estudo da Sociologia desde a preocupação presente nos autores clássicos com a religião e a sociedade industrial moderna e, nela, com o trabalho, conceitos que foram ganhando conformações epistemológicas e especificando as múltiplas faces do objeto de estudo sociológico. (DCE, p. 62)

Ao elaborar esse documento também destacaram a necessidade de que o professor trabalhe o contexto histórico do surgimento da sociologia e das teorias clássicas para que se estabeleça: “uma relação entre o contexto histórico dos autores clássicos, a construção de suas teorias e o conteúdo específico do estudo, numa perspectiva crítica que embasará as possibilidades de explicação sociológica”. (DCE, p. 73).

Para os conteúdos estruturantes da disciplina de Sociologia no Ensino Médio foram propostos os seguintes temas:

- O processo de socialização e as instituições sociais;
- Cultura e indústria cultural;
- Trabalho, produção e classes sociais;
- Poder, política e ideologia;
- Direitos, cidadania e movimentos sociais. (DCE, p.73)

Em relação aos encaminhamentos metodológicos destacamos que as DCE em relação à organização dos conteúdos propõem que haja uma articulação dos conteúdos básicos para que se desdobrem em conteúdos específicos.

Os objetos do ensino da disciplina de Sociologia “(...) são as relações que se estabelecem no interior dos grupos na sociedade, como se estruturam e atingem as relações entre os indivíduos e a coletividade.” (DCE, p.91).

Desta forma, percebemos que há uma preocupação de orientar o trabalho do professor para uma abordagem crítica, com o intuito de que o aluno desenvolva sua capacidade de compreensão da realidade em que vive e agir conscientemente para melhorar a sociedade, ou seja, melhorar a sua “prática social”.

## ENCAMINHAMENTOS PARA AVALIAÇÃO: FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

Encontramos na DCE de Filosofia que quanto a avaliação segue-se a proposta da LDB nº 9394/96, que no artigo 24 determina que a avaliação deve ser contínua e progressiva para diagnosticar a aprendizagem e reorientar a prática.

Nas DCE percebemos que foi entendido que a função da avaliação deve ser de dar condições para a melhoria do processo educativo. Assim a prioridade da avaliação não é de quantificar o conteúdo assimilado pelo aluno, mas sim a capacidade de argumentação e o sentido encontrado na experiência do pensamento e sua relação na criação de conceitos.

Desta forma,

a proposta para a avaliação é de que considere o processo de aprendizagem pela análise comparativa do conhecimento que o aluno tinha anteriormente com o conhecimento construído posteriormente ao tema estudado.

A apresentação da proposta de avaliação na DCE de Sociologia considera a questão “formativa e continuada” (DCE, p. 98). Neste sentido, a avaliação é considerada importante para que o aluno melhore seu senso crítico e, mediante os objetivos da disciplina, desenvolva uma efetiva participação na sociedade.

Percebemos que a disciplina de Sociologia foi entendida nessa DCE como uma disciplina que possibilitaria ao aluno

aumentar a percepção da sua realidade social. E com essa conscientização, acredita-se que haja um comportamento, uma ação social, para melhorar a sociedade.

Para isto, a avaliação deve ser diagnóstica, não só para identificar se sua aprendizagem foi adequada, mas também para que o professor possa adequar sua metodologia e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disto, entendemos que as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram apresentadas na DCE/ PR como importantes para a construção do senso crítico e para promover uma ação efetiva e consciente por parte dos alunos para melhorar a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos levantar algumas questões, entendemos que é necessário pensar como as propostas atuais (de alteração da grade curricular no ensino médio) poderão impactar na formação dos jovens.

Desta forma levantamos dois questionamentos. Em primeiro lugar, houve uma preocupação que motivou as discussões para que fosse feita a inclusão dessas disciplinas na LDB, conforme assinalados anteriormente, com a atualização do texto em 2008.

Em segundo lugar, lembramo-nos do esforço da SEED/ PR, ao convocar os professores e representantes dos Núcleos Regionais, e seus departamentos pedagógicos, no período que se estendeu de 2003 a 2008, para elaborar os textos da DCE.

Diante disto, consideramos que

da mesma forma que a alteração foi planejada, discutida com os profissionais representantes de cada área, antes de ser implantada na sala de aula, também sentimos que deveria ser observado, antes de qualquer alteração curricular, o período em que foi executado e os resultados alcançados, bem como abrir o diálogo com as partes envolvidas pelas alterações propostas.

Ao expor a forma como a avaliação foi apresentada nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Filosofia e Sociologia, percebemos dois pontos importantes que queremos ressaltar:

Primeiramente destaca-se a questão da disciplina ter objetivo de desenvolver senso crítico e aumentar a capacidade argumentativa. Vimos que a função da avaliação não é quantificar a aprendizagem, mas sim de que o aluno compreenda a realidade social.

Em segundo lugar, destacamos que neste documento a aprendizagem do aluno deveria dar condições para que este estudante consiga participar conscientemente para melhorar a sociedade.

Diante do que foi estudado, compreendemos que a proposta de reforma do ensino médio deve ser aberta ao debate com a sociedade e com os indivíduos envolvidos, tanto profissionais, quanto a comunidade escolar. Entendemos que a disciplina tem função prática e por isso deve ser avaliado a relevância de manter ou retirar da grade curricular.

O artigo não teve o objetivo de julgar a proposta, nem de apontar soluções para a melhoria do ensino médio. Nosso intuito é de contribuir para as discussões e defender a necessidade de que os envolvidos no processo participem do diálogo e essa voz seja ouvida.

## REFERÊNCIAS

BNC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383> < acesso em: 27/10/2016>

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) < acesso em: 27/10/2016>

DCE. Diretrizes Curriculares Estaduais. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> < acesso em: 27/10/2016>

HILSDORF, M. L. S. Historia da educação brasileira: leituras. São Paulo. Pioneira Thomson learning, 2003.

SENADO FEDERAL. MEDIDA PROVISORIA 746/2016. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992> < acesso em: 27/10/2016>

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

# CONCEPÇÃO DO AUTISMO NA ATUALIDADE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-SOCIAL



Imagem: SYEI Psicopedagogia



## RITA DE CASSIA TORRES

Professor Coordenador do Ensino Fundamental da EE Prof Antonio Serralvo Sobrinho de Bauru - Estado de São Paulo, Pedagoga, Especialização em Neurociência pela Faculdade Campos Elíseos - Polo Bauru

**Co-Autor:** Sinésio Pereira Melo

Ao longo dos tempos, a legislação que regula a Inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, sofreu transformações que levaram a uma crescente responsabilização das escolas, pela Inclusão destes alunos numa perspectiva de „Escola Para Todos”.

Assim, este trabalho

pretende apresentar um estudo sobre o autismo. As características das crianças com autismo conduzem, a uma individualização do processo de ensino, para que o professor possa responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem. No atual momento, a educação destas crianças deve conter os princípios de uma pedagogia saudável,

de onde procura-se banir a diferença e trabalhar pela igualdade. As escolas devem adaptar-se à criança, às suas diferenças e necessidades.

O objetivo geral desse trabalho é descrever sobre o autismo, mostrando suas características, seus sintomas, como diagnosticar e esclarecer as possíveis intervenções.

Os objetivos específicos serão relatar fatos históricos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo, (TEA) e

mencionar as legislações que garante a inclusão no ambiente escolar das pessoas com deficiência.

A justificativa está pautada no índice elevado de crianças matriculadas com deficiência na Rede Pública de Ensino e que muitas vezes não encontra um corpo docente preparado para desenvolver um trabalho a contento, destarte

realizar-se-á, pesquisa bibliográfica sobre o assunto dando ênfase a sua problemática atual, podendo assim, contribuir com vários esclarecimentos para profissionais os da educação.

O problema de pesquisa está relacionado ao estudo histórico das pessoas com deficiência, tendo em vista, que é

um assunto amplamente discutido nos dias atuais, mas às vezes muitos profissionais da educação não tem conhecimento de como ocorreu a sua evolução histórica, que é de suma importância para a compreensão dos aspectos legais, sociais e educacionais, os quais permeiam a vida destes indivíduos em sociedade.

## PROCESSO HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As questões relacionadas ao estudo da deficiência estão sendo amplamente discutidas nos dias atuais e entender como ocorreu a sua evolução histórica é necessário para a compreensão dos aspectos legais, sociais e educacionais, os quais permeiam a vida destes indivíduos em sociedade.

O estudo histórico nos evidencia que tais indivíduos eram segregados e excluídos em muitas sociedades e eliminados assim que nasciam.

Na sociedade primitiva, existentes e até os dias de hoje, em todo o mundo, encontramos reações diversas em relação às pessoas com deficiência, desde a aceitação e respeito até rejeição, eliminação, desrespeito e menosprezo.

Na Grécia Antiga, sobretudo em Esparta, havia uma grande valorização pelo corpo belo e forte, pelos ideais atléticos, pois favoreciam nos jogos, nas lutas e nas guerras e quem não correspondesse ao ideal

eram marginalizados e assim que nasciam mal formados ou doentes, eram abandonados, eram abandonados, a própria sorte, pois eram considerados sub-humanos. Os filhos da nobreza também precisavam estar de acordo com as leis, eram apresentados ao conselho, formado por anciões que possuíam autoridade reconhecida, que se reuniam para tomar ciência do novo integrante da família. Que conforme a leis, se a criança:

“ (...) *lhes parecia feia, disforme e franzina, como*

*refere Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado „Apothetai”, que significa „depósitos”. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, onde a criança era lançada e encontraria sua morte, „pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida” (SILVA, 1986, p.122).* ”

Decidindo assim se deveria morrer ou não, para eles a deficiência era uma ofensa ao povo, porém muitos de seus membros como Alexandre, o Grande tinha crises de epilepsia, já Demóstenes apresentava gagueira e Homero era cego.

Em Atenas o número de deficientes era alto, pois além dos soldados que chegavam mutilados das guerras, nasciam muitas crianças apresentando algum tipo de deficiência, nestes casos a matança

dessas crianças era a alternativa usada pelos atenienses.

Já na Idade Antiga, as pessoas que apresentavam deficiência mental e epilepsia, em suas crises eram consideradas possuídas por demônios, outras eram aceitas como possessão divina, ou seja, acreditava-se numa origem demoníaca para deficiência, a ainda, em determinados lugares os deficientes eram protegidos como uma forma de agradar e ganhar simpatia dos deuses (SHITSUKA 2008).

Segundo Aranha (1995), na Idade Média, com a influência social da igreja e do Cristianismo a pessoa com deficiência passou a ser possuidora de alma, não podendo mais ser exterminadas, como era feito anteriormente. Assim a igreja e a família seriam responsáveis pela custódia das pessoas deficientes, nessa época foram considerados como um fenômeno metafísico e espiritual, sendo a deficiência atribuída ora aos desígnios divinos, ora a possessão do

demônio, isso gerava por parte da sociedade intolerância e punição que eram praticadas através de tortura, açoites, aprisionamento e outros castigos.

Nesta época as pessoas com deficiências passaram a morar em igrejas e conventos, ficando assim, longe dos olhos da sociedade, criando um misto de caridade e castigo, por viverem em locais longes, isolados e escondidos, assim sua presença não incomodava. (SHITSUKA, 2008).

Nos séculos XVIII e XIX, as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como doentes e descartadas pela sociedade. Os deficientes até o final do século XIX sofriam o abandono e a eliminação, tidos como indivíduos incapazes eram internados em instituições como asilos, que mais pareciam prisões, sem qualquer estrutura, sem um tratamento adequado, para que incomodassem menos tanto suas famílias como a sociedade.

Segundo SHITSUKA (2008), começou a haver uma melhora no tratamento aos deficientes na Idade Moderna, com a criação dos hospitais, dos avanços da medicina e o surgimento de instrumentos que facilitavam a vida dessas pessoas.

Neste período a sociedade passa a ter entendimento de que os indivíduos precisavam de cuidados para que pudessem diminuir seus sofrimentos.

No Brasil, há

relatos que crianças com deficiência eram abandonadas em lugares determinados, rodeados por animais que acabavam por mutilá-las ou mata-las. Em nosso País, historicamente deu início, as primeiras iniciativas as pessoas com deficiência, foi a criação do Instituto dos Surdos, no Rio de Janeiro, em 1857 e 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde passou a ser Instituto Benjamin Constant. Desde 1890, há indicação de uma educação voltada as pessoas com deficiência

no Brasil, no formato da organização social da época. (JANNUZZI 2004).

Outro fato importante refere-se a época da Revolução Industrial, (século XVIII), porém trouxe um novo olhar para a deficiência. Os indivíduos que não eram capazes de aprender para atender a demanda de uma nova sociedade que produz em série e tem que ser escolarizada em massa passa a ser considerados também deficientes.

## AS MUDANÇAS NO SÉCULO XX

Somente no século XX, a sociedade começa aceitar essas pessoas que passam a ter direitos, assim como qualquer ser humano. A ciência passa a questionar as explicações religiosas para as atípicas dos deficientes e a área médica passa a se destacar no estudo destes comportamentos, sendo os mesmos objetos de estudos. Neste contexto surgem os hospitais e asilos, onde os mesmos

eram internados para um tratamento considerado adequado, porém, nestes lugares encontravam-se também delinquentes e prostitutas.

O século XX foi marcado por mudanças de paradigmas, trazendo importantes modificações para as pessoas com deficiência, sobre tudo em ajudas técnicas como: cadeira de rodas, bengalas e outros

aperfeiçoamentos, onde a sociedade começou a se organizar para melhor atender essas pessoas, que passaram a ser considerados cidadãos, com seus direitos e deveres, é criada então a Declaração Universal dos Direitos Humanos, surgindo assim, os primeiros movimentos organizados pelas famílias com pessoas com deficiência.

No Brasil a Constituição Federal de 1988, discute, defende e assegura direitos básicos e políticas públicas voltadas aos que até então estiveram à mercê da sociedade. De acordo com a Declaração de Salamanca, (1994), demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências sejam parte integrantes do sistema educacional.

Para que o processo de inclusão se efetuassemos ainda, Estatuto da criança e do Adolescente, Lei 8069, de 13 de julho de 1990, entre outras determinações estabelece:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

No Capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em seus artigos abordam:

Art. 53º 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, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na atualidade o tratamento para com a deficiência requer uma nova orientação.

A declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), são o marco para a construção de um discurso para intervir nas práticas educacionais do Brasil.

Declaração de Jomtien, também chamada de Declaração

Mundial de Educação para Todos, (1990) realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, tem como objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, propõem que: "As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos deficientes de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo".

"Educação para todos", demonstra como objetivo que se ofereça educação para toda população até o ano 2000, fundamentada nos argumentos: "A pobreza e a miséria verificadas no mundo atual são produtos, em grande parte, de falta de conhecimento a respeito dos direitos humanos". "A falta de garantia do direito básico à educação (e do acesso a informação), constitui fonte de injustiça social".

Realizada na Espanha,

entre 7 e 10 de junho de 1994, a Declaração Salamanca, vem reafirmar as propostas de Educação para Todos, “onde todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferença que possam ter”. Inicia afirmando:

Nós, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais (...) (p.9.)

Segundo a Declaração de Salamanca, 1994, proclama que:

1) Toda criança tem direito fundamental a educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, dentro do currículo.

2) Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens únicas.

3) Sistema educacionais deveria implementar programas educacionais, levando em conta a diversidade de características e necessidades.

4) Os portadores de necessidades educacionais especiais, devem ter acesso ao ensino regular garantir um ensino de qualidade, onde seja capaz de satisfazer suas necessidades.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da educação nacional, (LDBEN), institui as políticas nacionais da educação especial. Ela introduz os princípios da Declarações de Jomtien e Salamanca, mas não são obrigatórios.

Em seu capítulo V, artigo 58, define Educação Especial como:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, (LDBEN) a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais.

Em 2001, a Lei de Diretrizes e Base da educação nacional, (LDBEN), orienta e normaliza a inclusão na educação básica, reafirmando o direito de todos à educação, assegurando a “igualdade de oportunidade” e a “valorização da diversidade”.

Neste contexto, o atendimento educacional dessas pessoas tem uma nova atenção e a implementação de práticas inclusivas no sistema educacional brasileiro, onde as escolas deveriam estar preparadas para receber e acomodar essas pessoas independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, gerando

assim grandes desafios para um sistema, onde inclusão está presente no dia a dia, com a conjectura de uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Rosita Elder Carvalho, a política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim, que a escola defina a responsabilidade criando espaços inclusivos.

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de quaisquer diferenças ou, dificuldade que elas possuem. (Projeto Salamanca 1994).

Em 6 de dezembro de 2006, a ONU, promoveu a "Convenção sobre os Direitos Decretos Federal nº6.949, de 25 agosto de 2009. O artigo 1º apresenta

seu propósito, qual seja: "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente". Ficando marcado pela ONU (Organização das Nações Unidas), dia 2 de abril, dia mundial da Conscientização do Autismo, servindo também como homenagem a coragem das crianças autista e pela luta das famílias por enfrentarem com coragem, determinação a questão do autismo.

No Brasil, a cerca de 10 anos, vem sendo feito um trabalho com pessoas com qualquer deficiência, para que sejam incluídas na sociedade, através da tecnologia, acessibilidade, legislação, transporte, reabilitação.

Na Deliberação CEE 68/2007, que fixa as normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino,

delibera em seu:

Artigo 1º - A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Hoje a educação inclusiva, tem consciência da diversidade, trabalhando dentro da escola tentando oferecer recursos na sala de ensino regular.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21)

A educação inclusiva pode ser definida como "a prática da inclusão de todos" -

independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Nos dias atuais, com a luta das próprias pessoas com deficiência, vem ganhando espaço na sociedade, quebrando paradigmas, que contribuem e garantem

que essas pessoas possam fazer parte integrante da sociedade.

A Lei Federal 12.764/2012, de 28/12/2012, representa o maior avanço na sociedade brasileira, em relação ao autismo, fruto da luta das famílias que possuem filhos com o Espectro Autista. A citada lei institui a Política Nacional da Proteção do Direito das Pessoas com

o Transtorno do Espectro Autista, que foi sancionada pela Presidente da República Dilma Rousseff, em dezembro de 2015, a medida faz com que os autistas passem a serem consideradas oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país - entre elas, as de Educação. (Nova Escola).

## AS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO EM DOIS MOMENTOS

A origem da palavra Autismo deriva-se do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”.

Autismo é uma desordem comportamental causada por mudanças súbitas em certas áreas do cérebro, suas causas biológicas ainda são desconhecidas, sendo este o grande desafio para a sociedade, mesmo sendo estudado pela ciência há mais de seis décadas, não se chega ainda a uma afirmação conclusiva sobre sua causa.

Atualmente a palavra

autismo pode ser associada a diversas síndromes chamadas de espectro de transtorno autístico, sendo considerado um transtorno global do desenvolvimento, o qual é, caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, que pode de ser detectado antes de três anos de idade, apresentando alteração cerebral que causa dificuldade em três áreas:

Na comunicação, as dificuldades variam desde a ausência total de linguagem oral, até aos padrões de vocabulário

altamente elaborado, porém sem uso adequado.

Nos contextos sociais, quanto mais leve o grau do autismo melhor a fala e a comunicação.

Relacionamento social, o autista pode ficar preso em seu próprio mundo criando um comportamento ritualístico, com uma incapacidade de interagir com pessoas a sua volta.

De acordo com Miranda, Donnellan & Yorder (1983), o autismo é o causador de muitos

distúrbios nas interações sociais, que são observáveis desde o início da vida da criança, sendo uma das características o “olho no olho”, mostrando assim não ser difícil identificá-lo, porém pelo medo que os pais têm de receber um diagnóstico, que seu filho é portador de necessidade especiais, demoram para buscar ajuda.

Fazendo um retrocesso histórico, o termo autismo foi criado por Eugene e Bleuler, em 1911, era descrita como um dos sintomas da esquizofrenia, sendo considerada uma fuga da realidade. (BLEULER1960).

O autismo foi descrito pela primeira vez, pelo médico austríaco Leo Kanner, em 1943, personagem importante dentro da história, pois antes dele o autismo era visto como sintoma extremo de alienação ou desapego dos casos de esquizofrenia., Kanner, observou que os pais das crianças autistas, ou como a expressão utilizada por ele, “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, tinham um contato muito

distante e frio com elas, ele desenvolveu o termo “mãe geladeira”, para se referir a elas, que pelo jeito com que tratavam os filhos de uma maneira distante, acabou desenvolvendo neles um comportamento de hostilidade inconsciente, o qual estaria ligado a relação deles com a parte social, embora hoje saibamos que não existem provas que sustentem sua afirmação.

Sua hipótese teve grande influência no campo pertencente a psicanálise, tendo como seus principais seguidores os psicanalistas Bruno Bettelheim e Francis Tusti.

Bettelheim, em suas terapias, incentivava as crianças a se agredirem, tanto física como verbalmente, com uma estatura que simbolicamente representava a mãe, Tusti, acreditava em uma fase artística do desenvolvimento normal, na qual a criança não tinha adquirido ainda o comportamento social, chamado por ele de fase do afeto materno, sendo uma ligação entre o estado e a vida social, sua travessia

dependia muito da sua relação com a mãe, para entrar na vida social.

Na década de 60, a busca pelo tratamento psicanalítico era muito procurado, apesar de ser um tratamento caro, onde as crianças passavam por sessões diárias e suas famílias acabavam vendendo seus bens em busca de um tratamento que pudesse corrigir o erro cometido na criação de seus filhos. Ainda na década de 60, começa a ganhar espaço o método analítico comportamentais no tratamento da síndrome, do psicólogo Ivar Lovaas. Segundo Lovaas (2002), Parte do sucesso da Terapia, ABA (Análise do Comportamento Aplicado), está ligada à sua compreensão do autismo não como uma doença ou um problema a ser corrigido, mas como um conjunto de comportamentos que podem ser desenvolvidos por meio de procedimentos de ensino especiais.

Até 1976, o autismo era enquadrado dentro do grupo das psicoses infantis. A partir do trabalho de Ritvo

(1976) surge a hipótese do autismo ser um distúrbio do desenvolvimento, relacionando o autismo a um déficit cognitivo.

Rutter, em 1979 estudou e definiu o autismo como uma síndrome comportamental originada por fatores orgânicos, observando traços principais que caracterizam as crianças portadoras do autismo tais como: a) presença de comportamento motor bizarro que se manifesta através de brincadeiras limitadas e repetidas e de cunho ritualista; b) grave prejuízo nas interações sociais; c) incapacidade para elaborar uma linguagem que envolve repostas; d) início da síndrome antes dos 30 meses, chamando atenção também para os comportamentos individuais que caso poderia apresentar.

O termo “espectro autista”, mencionado por Wing (1998), considerou o autismo como um conjunto complexo de sintomas variáveis de acordo com o grau de comportamento cognitivo da criança, confirmando assim as

descrições de Rutter sobre o comportamento individual.

Nos anos 80, com o surgimento das novas tecnologias, que permitiam um estudo mais profundo do funcionamento do cérebro, com exames mais precisos, como tomografia, ressonância magnética, as doenças passaram a ser estudadas com mais cuidado.

Estudos apontam que o autismo tem uma incidência maior em pessoas do sexo masculino, no Brasil ainda não existe, nenhuma estatística oficial, que comprove.

## O AUTISMO NA REALIDADE

Hoje o autismo é visto de acordo com os manuais diagnóstico como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. (DSM), DSM-IV TR e a Classificação Internacional das Doenças (CID), CID 10, como um transtorno pervasivo do desenvolvimento no qual existe um comprometimento severo em áreas como: diminuição

do contato ocular, dificuldade de mostrar, pegar ou usar objetos, padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, agitação ou torção das mãos ou dedos, movimentos corporais complexos, atraso ou ausência total da fala e ecolalia.

DSM-IV (2002) define:

O transtorno Autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam **i m e n s a m e n t e**, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

A definição da CID 10, (2002),

Autismo infantil: Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos,

e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, como por exemplo: fobias, perturbações de sono ou alimentação, crises de birras ou agressividade (auto agressividade).

De acordo com o DSM-IV, (2002), estão inseridos no grupo: O Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrado da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outras Especificações.

Schwartzman, (2007) afirma possuir o autismo dentre outros, as seguintes características: respostas inconsistentes aos estímulos, tendências ao isolamento social, o perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos, a presença de estereotípias e os distúrbios de comunicação, etc.

Segundo o autor, o autismo é considerado hoje em dia um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes afetam de maneira mais evidentes as áreas de interação social, da comunicação e do comportamento.

Cumprido ressaltar, que o conceito do Autismo no transcorrer do tempo deixou de ser considerada uma doença com causas parentais para ser agrupado em uma série de condições com as quais guarda várias similaridades, passando a ser denominada de Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Denotar-se ainda, que somente na década de 1960, posições no sentido de uma causa biológica passaram a ser consideradas por vários pesquisadores e clínicos, alterando, por conseguinte o conceito da doença no que tange a suas possíveis causas.

Com isso, a Classificação Internacional de Doença (CID), incluiu no grupo, além do autismo infantil, o autismo atípico, a síndrome de Rett e outros transtornos desintegrativos da infância, transtorno de hiperatividade associado a retardo mental e movimentos estereotipados, a Síndrome de Asperger, outros transtornos globais do desenvolvimento e o transtorno global não especificado.

Ressalte-se que o Termo Transtornos do Espectro do Autismo, embora não conste em classificação oficial tem sido amplamente utilizado para referência de três condições que tenha vários aspectos em comum.

O autismo pode ser diferenciado pelo seu grau de comprometimento. A socialização sempre é comprometida, nos casos mais graves a fala chega a ser comprometida, os moderados há uma interação com o mundo, porém é mais desinteressado.

# CARACTERÍSTICAS E SINTOMAS DO AUTISMO

O autismo, não tem cura, mas pode atingir um desenvolvimento próximo ao normal, com estimulação de especialistas adequados tais como fonoaudiólogo, psicólogos, fisioterapeuta e terapeutas ocupacionais. Pode ser diagnosticado em qualquer fase da vida, porém é na infância, entre 3 a 5 anos, que a criança apresenta algumas características que podem ser observadas por pais e professores, pois apresenta dificuldade na fala e no relacionamento com os colegas, mas geralmente são crianças muito inteligentes.

Os sintomas e as características, podem abranger umas das três áreas:

- Comunicação: não consegue falar corretamente, não sabe se expressar utilizando palavras.
- Socialização: apresenta dificuldades em se relacionar e ter amigos, em iniciar e manter diálogo, não consegue olhar nos olhos.
- Comportamento: apresenta comportamento repetitivo e fixação por objetos.

Algumas características que podem facilitar e ajudar no diagnóstico do autismo leve:

- Relacionamento interpessoal afetado;
- Riso inapropriado;
- Não olhar nos olhos;
- Frieza emocional;
- Poucas demonstrações de dor;
- Gostar de brincar sempre com o mesmo brinquedo ou objeto;
- Dificuldade em focar-se numa tarefa simples e concretizá-la;
- Prefere ficar só do que brincar com outras crianças;
- Aparentemente não ter medo nenhum de situações perigosas;

- Ficar repetindo palavras ou frase em locais inapropriados (ecolalia);
- Não responde quando é chamado pelo nome como se fosse surdo;
- Recusa colo ou carinhos;
- Apresenta acessos de raiva;
- Dificuldade em expressar seus sentimentos com fala ou gestos;

Conforme Ana Maria Tarciano Santos (2008) há outras características que o autismo pode apresentar:

- Não sente dor;
- Ele não tem noção do eu (o eu não foi construído);
- Pode comer em demasia;
- Pode ocorrer inversão da temperatura.

De acordo com os estudos que já foram realizados, uma criança com autismo recebe o diagnóstico quando tem entre 3 e 5 anos, período em que o comprometimento social acaba ficando mais evidente. Mas os pais e professores podem ficar atentos a alguns sinais muito antes disso. No início da vida das crianças com Autismo, a interação social pode não estar totalmente reduzida, mas começa a cair após os seis meses. Se, por acaso, observar um ou mais sinais, procure um psiquiatra ou um especialista em desenvolvimento infantil. A melhor orientação é, percebido um ou mais sinais, levar a criança a um especialista.

Sinais do Autismo dos dois aos vinte e quatro meses:

- 2 e 3 meses: não faz contato com os olhos;
- 6 meses: não sorri;
- 8 meses: não acompanha o cuidador com os olhos;
- 9 meses: não balbucia palavras e não estende os braços quando a mãe (cuidadora) entra no quarto;

- 1 ano: não procura pela pessoa quando é chamado pelo nome, não da “tchauzinho”, (balança ou movimenta a mão no sentido horário e anti-horário);
- 1 ano a 5 meses: ainda não pronuncia nenhuma palavra inteligível;
- 2 anos: ainda não elabora nenhuma frase com começo, meio e fim;
- É importante salientar que poderá haver pequenas alterações e variar de criança para criança.

## AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

Segundo o DSM-V, (2013), O Transtorno do Espectro do Autismo somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos e x c e s s i v a m e n t e repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.

O Autismo Leve pode ser diagnosticado ainda na infância através da observação pelos familiares e professores de seu comportamento, que leva alguns meses para ser identificado, pois é comum acharem que são crianças mal educadas.

De acordo com Santos, (2008, p.8),

Na busca pelo diagnóstico, a caminhada é longa e árdua. Cada profissional fala uma coisa e não é raro encontrar aqueles que digam que é culpa é da mãe, aumentando ainda mais, a indecisão, a dúvida e a insegurança. Quando finalmente o diagnóstico vem, a negação é a primeira reação dos pais: “Não, não pode ser, isto não é verdade! Não meu filho!

Conforme José Salomão Schwartzmam, (2007), o diagnóstico de Transtorno do

Espectro do Autismo e do Transtorno Global do Desenvolvimento é clínico, alguns critérios, porém, são levados a efeito através de questionários, teste e consenso proposto pela Organização Mundial de Saúde e pela Associação Americana de Psiquiatria.

Segundo o Autor, se faz deixar de considerar para efeitos de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista como evento preponderante o fator biológico, diante da pluralidade de causas identificadoras, surgidas quando o indivíduo é exposto a três tipos de fatores:

- a) período crítico

do desenvolvimento cerebral,

b) vulnerabilidade subjacente

c) estressor externo.

De acordo com o neurologista, José Salomão Schwartzman, (2007) mais de 70% dos casos não são diagnosticados. “Vejo muitos quadros claros, de autismo clássico, com diagnóstico equivocado. Os pediatras não sabem diagnosticar.” É um problema que afeta até

os médicos de primeira linha. (Revista Época 11 de junho de 2007).

Segundo Assunção Jr & Kuczynski (2011), pg. 47:

O diagnóstico é realizado a partir do prejuízo qualitativo na interação social, envolvendo o prejuízo no comportamento não verbal. Essas falhas no desenvolvimento são observadas clinicamente a partir da falta de interesse espontâneo em dividir experiências

com outros, falta de reciprocidade emocional e social, padrões restritos de comportamento (repetitivos e estereotipados), interesses e atividades que envolvam a preocupação com um ou mais padrões de interesse, também restritos e estereotipados, inflexibilidade a rotinas e rituais não funcionais específicos, e maneirismos motores, com a preocupação com partes de objetos.

## TRATAMENTO

De acordo com Assunção, (2000), o tratamento do autismo consiste em intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação, sendo que o ideal é que a equipe multidisciplinar não só avalie, mas, que proponha um programa de intervenção. Podemos citar alguns profissionais que se faz necessário como: psiquiatra,

psicólogo, fonoaudiologia, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e educador físico.

No tratamento do autismo a medicação somente controla a intensidade dos sintomas e não proporciona uma cura imediata, as intervenções interdisciplinares deverão ser intensas e de reabilitação para que se obtenha um resultado satisfatório, não podendo haver pausas no

tratamento, a educação deverá ser estruturada e com maior necessidade de suporte individualizado.

### O IMPACTO DO AUTISMO NA FAMÍLIA

O autismo coloca a família frente a uma série de emoções de luto pela perda da criança saudável, apresentando com isto sentimentos de desvalia e de culpa, caracterizando, assim uma situação de crise, passando por um processo doloroso, pois todos idealizam um filho perfeito.

Alguns estudiosos do assunto consideram como uma fase crítica para os pais a adolescência e o início da fase adulta. A chegada a vida adulta do autista, também é considerada uma fase difícil, pois é nessa fase que começam a aparecer os medos e as angústias sobre o futuro

do filho, medos estes que vão crescendo na medida em que os pais vão envelhecendo.

Nebó & Jambor, (1999, pág. 50-51)

Ter um filho diferente requer mudanças radicais sobre a visão de mundo. Nós vemos obrigados a reavaliar os valores. Ao encontrarmos uma realidade tão amarga, batemos de frente com o medo do desconhecido. Idealizamos um filho perfeito, e nisto não há mal algum.

Para Assumpção e Sprovieri (1995), a relação entre família e doença é

recíproca. Dependendo de como a família aceita e interpreta a doença será o jeito que lidará: ou como um castigo, ficando depressiva; ou como um desafio, se motivando a buscar soluções para o problema. Estas escolhas não são feitas conscientemente.

Estudos comprovam que familiares de indivíduos com autismo, apresentam um índice de estresse muito maior que familiares de indivíduos com Síndrome de Dow, (SCHMIDT e BOSA 2003).

### O IMPACTO DO AUTISMO NA FAMÍLIA

O autismo coloca a família frente a uma série de emoções de luto pela perda da criança saudável, apresentando com isto sentimentos de desvalia e de culpa, caracterizando, assim uma situação de crise, passando por um processo doloroso, pois

todos idealizam um filho perfeito.

Alguns estudiosos do assunto consideram como uma fase crítica para os pais a adolescência e o início da fase adulta. A chegada a vida adulta do autista, também é

considerada uma fase difícil, pois é nessa fase que começam a aparecer os medos e as angústias sobre o futuro do filho, medos estes que vão crescendo na medida em que os pais vão envelhecendo.

Nebó & Jambor, (1999, pág. 50-51)

Ter um filho diferente requer mudanças radicais sobre a visão de mundo. Nós vemos obrigados a reavaliar os valores. Ao encontrarmos uma realidade tão amarga, batemos de frente com o medo do desconhecido. Idealizamos um filho

perfeito, e nisto não há mal algum.

Para Assumpção e Sprovieri (1995), a relação entre família e doença é recíproca. Dependendo de como a família aceita e interpreta a doença será o jeito que lidará: ou como um castigo, ficando depressiva; ou como um desafio, se motivando

a buscar soluções para o problema. Estas escolhas não são feitas conscientemente.

Estudos comprovam que familiares de indivíduos com autismo, apresentam um índice de estresse muito maior que familiares de indivíduos com Síndrome de Dow, (SCHMIDT e BOSA 2003).

## O IMPACTO DO AUTISMO NA FAMÍLIA

É um grande desafio, tornar as escolas inclusivas e de qualidade. A legislação brasileira garante que a educação de qualquer pessoa, independe de sua condição humana, deve ser incluída na rede regular de ensino e nas salas de aula comuns, pois, é inspirada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o desenvolvimento pleno do aluno e o seu preparo para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho.

Promover a inclusão significa acima de tudo

uma mudança na postura pedagógica, na quebra de paradigmas, oferecendo a todos os alunos um ensino de qualidade.

Com o crescimento do número de matricula de crianças com deficiência, seja ela qual for, observa-se que a inclusão é ainda um tema muito complexo, gerando diversidade nas opiniões e posições por parte das pessoas. A essa situação Blanco e Glat (2007, p. 17) afirmam que:

Uma escola ou turma considerada inclusiva precisará, mais do que um espaço para convivência,

um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

A lei federal 9.394, em seus artigos 58, 59 e 60, considera:

- O direito do aluno

a uma educação de qualidade igualitária e centrada no respeito à diversidade humana;

- A necessidade de garantir atendimento a diferentes características, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, público-alvo da Educação Especial;

- A importância de assegurar aos alunos, o atendimento Pedagógico especializado.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”

Pensar em uma

escola inclusiva é pensar em uma escola com espaço para acolher pessoas com deficiência, fazendo parte desse ambiente, aprendizes com os mais diferentes tipos de necessidades especiais, da pessoa com deficiência física até ao autismo e superdotado. Enriquecer e diversificar seu currículo, é aceitar as diversidades, onde a escola deve partir da sua realidade, das características de sua clientela e buscar estratégias para que o processo ensino aprendizagem ocorra com qualidade. A escola é um espaço onde as crianças com deficiências podem aprender e interagir com outras crianças.

Para o pesquisador José Ribamar Lopes Batista Junior, da universidade Federal de Piauí, a tarefa não é tão simples assim, preparar a escola um ambiente acolhedor para pessoas com deficiência, não é só pensar em questões como acessibilidade, tecnologias que possam facilitar o desenvolvimento de atividades, sendo

fundamental destacar o papel do professor, diante do novo cenário de inclusão, onde não se trata simplesmente em transformar a escola em um espaço acolhedor, e sim criar um espaço onde escola e docentes sejam capazes de atender alunos com deficiência, permitindo assim que a inclusão ocorra de fato. O corpo docente deverá passar por um processo de transformação, conhecer melhor a definição, conceito e as características do autismo, conhecer o nível de desenvolvimento de seus alunos, por meio de avaliações diagnóstica, para poder buscar subsídios para montar um plano individual de ensino, formas de avaliação, onde as práticas pedagógicas devem ser cada vez mais documentadas.

Mantoan (2003, p.67) afirma que;

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência/e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem

nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Intensificando ao debate, Montoan (2007), afirma que modificar uma escola e uma árdua missão, que exige que se coloque a aprendizagem como base, pois ela foi constituída para que todos aprendam, garantindo tempo e condição para que todos possam

assimilar conhecimentos de acordo com suas potencialidades.

A ação do educador torna-se cada vez mais complexa, pois a escola inclusiva, não depende só dos gestores e educadores, mas também das políticas públicas em geral.

Segundo Copetti, (2012), a inclusão escolar de crianças autistas leva a pensar sobre uma nova realidade, justificando a necessidade de desenvolver pesquisas e

discussões sobre o tema, a fim de minimizar a preocupação do docente e da comunidade escolar em relação a inclusão desses alunos fora das salas especiais

“É fundamental que se capacite o professor de forma contínua, dando a ele subsídios para desenvolver um trabalho coerente e digno”, Valeria Llacer, Mestre em Educação Especial e autismo. (Ciranda da Inclusão, p.6).

## REFERÊNCIAS

Aspectos históricos da pessoa com deficiência - Unioeste, e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/.../865 de AS Adami - 2006

Associação Americana de Psiquiatria. DSM - V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Artmed. Porto Alegre, 2014.

ASSUNÇÃO Jr, F.B.; KUCZYNSKI, E.; in SCHWARTZMAN, J.S; ARAÚJO, C.A.; Transtorno do espectro do autismo. São Paulo: Mennon, 2011

ASSUMPÇÃO, F.B.: SPROVIER, M.H. Introdução ao Estudo da Deficiência Mental, São Paulo, Mennon 1995, Revista Autismo: Informação gerando ação, Número 1, Ano 1, Abril de 2011.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. .

Aspectos históricos da pessoa com deficiência - Unioeste, e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/.../865 de AS Adami - 2006

Associação Americana de Psiquiatria. DSM – V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Artmed. Porto Alegre, 2014.

ASSUNÇÃO Jr, F.B.; KUCZYNSKI, E.; in SCHWARTZMAN, J.S; ARAÚJO, C.A.; Transtorno do espectro do autismo. São Paulo: Mennon, 2011

ASSUMPÇÃO, F.B.: SPROVIER, M.H. Introdução ao Estudo da Deficiência Mental, São Paulo, Memnon 1995, Revista Autismo: Informação gerando ação, Número 1, Ano 1, Abril de 2011.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. .

Bleuler E. Los sintomas fundamentales. In: Bleuler E. Demencia precoz- el grupo de las esquizofrenias. Buenos Aires: Ediciones Hormé Editorial Paidós; 1960. p.21-103.

Ciranda da Inclusão – A Revista do educador. maio de 2010- ano 1, nº 06, pag. 4 á 6.

CID – 10: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID10. Organização Mundial da Saúde, Genebra. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

COPETTI, J.R.; A educação física escolar e o Autismo: um relato de experiência no instituto municipal de ensino. Monografia, Departamento de Humanidades e educação, UNIJUÍ, 2012.. Disponível em: < <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1273/jocielitcc.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 Abr. 2016.

## DECLARAÇÃO DE Salamanca 1994

Disponível em: <<http://comportese.com/2014/06/Autismo-a-restricao-comportamental-e-as-estereotipias/>>-Acesso em: 31 mar. 2016

Disponível em: < <http://www.bengalalegal.com/pcd-brasil>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

DSM- IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Artes Médicas, Porto Alegre, 2002.

Eca Disponível em: <<http://www.tuasaude.com/autismo-leve/>>. Acesso em: 15 mar. 2016

JANNUZZI, G. de M.A., Educação dos primórdios ao início do século XXI, Campinas: Autores associados. 2004.

LEI FEDERAL 9.394/96 – RESOLUÇÃO SE 61 DE 11-11-2014 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

LEI FEDERAL 12.764 – Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo de 27/12/2012.

LOVAAS, Disponível em: <http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/terapia-aba/>. acessado em: 10 mar. 2016

MANTOAN, M.T.E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E., Igualdade e Diferença na Escola: Como andar no fio da mavalha. In: Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos. Summus Editorial, São Paulo, 2007.

MIRENDA, P., DONNELLAN, A.M., Yoder, D.E (1983) Gaze Behavior: A new look. at na old problem. Journal of Autism and Developmental Disorders, 13, 297-309;

NEBOR E JAMBOR, M. MARCELA, Uma lição de vida 1999, Revista Autismo: Informação gerando ação, Número 1, Ano 1, Abril de 2011. São Paulo.

PIAUILINO, J.D.; Educando pessoas com Autismo para conviver em sociedade. Araguaína :2008

PERORAZIO, d.; Meu guerreiro famoso. São Paulo: 2009

Ritvo ER, Ornitz EM. Medical Assessment. In: Ritvo ER. Autism: diagnosis, current research and management. New York: Spectrum; 1976.

SANTOS, Ana Maria Tarciano. Autismo: Um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A Investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo, *Interação em Psicologia*, Rio Grande do Sul, Vol. 7 (2), p.111-120, 2003

SCHWARTZMAN, José Salomão *Transtorno do Espectro do Autismo: conceito e generalidades* – cap. 3 ( PEGAR O TITULO DO LIVRO)

SCHWARSTZMAN, J. S. Assunção, F.B. Jr. E Colaboradores, *Autismo Infantil*, Memnon Edições Científicas Ltda. São Paulo, 1995.

SHITSUKA, Dorlivete Moreira; BOGHI, Cláudio; SHITSUKA, Ricardo; ALEXANDRUX, Marcos; GOUVEA, Eduardo Penna, *Visão Histórica DA Sociedade sobre as Pessoas com Necessidades Especiais*; *Revista Científica Brasileira*; 2; 45-50; 2008

SILVA, A.B.B; Gaiato, M.B.; REVELES, L.D.; *Mundo Singular: entenda o Autismo*. Rio de Janeiro. Objetiva, 2012

STAIMBACK, W. , STAIMBACK, S. *Um grupo para educadores*. Porto Alegre: Artemed., 1999.

*Transtornos Globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão Educacional – Inclusão – revista da educação especial*. V.5 nº 2, junho/ dezembro 2010 – Secretaria de educação Especial/ MEC.

*A rede Educa tecnologia para educação – livro digital educação inclusiva*. Disponível em: [www.areded.inf.br/](http://www.areded.inf.br/). Acesso em: 14 mar. 2016.

Rutter, M. (1997) *Autismo Infantil*. Em C. Gauderer (Org), *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Revinter;

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito e generalidades*. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves. *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011.

[http://www.unioeste.br/pee/arquivos/pessoa\\_com\\_deficiencia\\_aspectos\\_teoricos\\_e\\_praticos.pdf](http://www.unioeste.br/pee/arquivos/pessoa_com_deficiencia_aspectos_teoricos_e_praticos.pdf) (Silva, 1986, p. 122).

WING, L., *O Continuum das características autismos*. Em C. Gauderer (Org), *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Rio de Janeiro. Revinter, 1998.



# ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO BASEADA EM PROPOSTA DE VALOR



## MATHEUS PEREIRA GRACIANO

Professor de Gestão e Marketing na Rede pública de educação, administrada pela autarquia de ensino Centro Paula Souza no Estado de São Paulo. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica.

O ETIM - Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio estabelecido através do parecer CNE/CEB 39/2004 - Aplicação do Decreto nº 5.154/2004, o qual firma:

Assim, na forma integrada, uma vez que atendidas as finalidades e diretrizes, de forma complementar e articulada, conforme o

planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino será oferecida simultaneamente e ao longo do Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para esta, conforme as exigências dos perfis profissionais de conclusão traçados pelas próprias escolas e em

obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como para a Educação Profissional Técnica de nível Médio.

O ensino-aprendizagem nesta modalidade tem como objetivo geral a integração em todos os sentidos entre a Formação Profissional (Ensino Técnico) e a Educação Geral (Ensino Médio), de modo aperfeiçoar o tempo e os esforços de professores e alunos e os recursos disponíveis, na mesma direção de

trabalhar as competências de formação geral, com as de formação profissional de tal modo que elas se complementem e se inter-relacionem, nas quais as habilidades, conhecimentos e valores desenvolvidos nos componentes curriculares referentes à formação geral sejam contextualizados e exercitados nas práticas de formação profissional.

O mercado de trabalho brasileiro sente a falta de trabalhadores qualificados. Nesse sentido, o ensino técnico profissionalizante é o caminho mais curto para o emprego. O Ensino técnico integrado ao ensino médio é um fator favorável para a educação, e tem como objetivo específico a preparação dos discentes, de maneira precoce, para o mercado de trabalho. Ele visa atender aos anseios do mercado, que busca mão de obra qualificada para as novas oportunidades de trabalho que a tecnologia e a comunicação proporcionam.

Esse artigo científico tem como justificativa utilizar o Quadro de

Modelo de Negócios, para evidenciar a proposta de valor dessa modalidade de ensino, ou seja, como o ETIM, através da qualificação profissional e inserção imediata dos jovens no mercado de trabalho, ajudará a suprir a necessidade de mão de obra técnica qualificada nas empresas.

Mostra, através de uma visão mercadológica, como a modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio poderá amenizar o problema de falta de mão de obra qualificada, enfatizando os pontos necessários para construir de forma positiva a integração entre escola, alunos e o mercado de trabalho.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Lucília Machado ela expõe que

Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isto porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de

qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante (MACHADO, 2009, p. 3).

A mesma autora argumenta sobre a importância da educação básica na formação profissional “A educação básica tem o importante papel de fazer com que o aluno adquira os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências, às ideias, que são indispensáveis a cada um, qualquer que seja sua profissão” (MACHADO, 2009, p. 5).

Ainda, Lucília Machado comenta sobre as mudanças no ensino profissionalizante “A educação profissional tem, nos conhecimentos tecnológicos, seu foco fundamental; conteúdos que não se confundem com saberes empíricos, mas que guardam com eles relação; referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e de trabalho” (MACHADO, 2009, p.5).

Lucie Tanguy

menciona que “Os conhecimentos tecnológicos também são, hoje, reconhecidos como socialmente necessários a todos. Seu ensino, à diferença do ensino geral, é orientado predominantemente para a atividade de trabalho ou para a explicação dos objetos técnicos, sua estrutura e fabricação” (TANGUY, 1989, p. 62). Portanto é fundamental uma boa formação básica no nível médio integrado ao ensino técnico, para que os estudantes se tornem profissionais qualificados para o mercado, independente da sua área de atuação.

Carlos Artexes Simões complementa a ideia mostrando a importância do estudo técnico como fator de transformação social na vida do aluno:

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma

proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e transformação da realidade social que está inserido (SIMÕES, 2007, p. 82 e 84).

Um fator de extrema importância para o mercado de trabalho, e relacionado diretamente a formação de jovens profissionais é apontado por Tafner “A queda na taxa de fecundidade a partir dos anos 1980 fez com que, nos últimos tempos, a taxa de crescimento da População em Idade Ativa entrasse em declínio, tendência esta que deve se tornar mais intensa nos próximos anos” (TAFNER, 2006, p. 2).

Ramon de Oliveira exalta o ensino como ferramenta modificadora da sociedade

As ações do Ministério do Trabalho atingiram várias instâncias sociais e políticas de forma a garantir, pelo processo de formação para o trabalho, o duplo

objetivo de conquistar uma economia mais competitiva e promover novas estratégias para (...) vislumbrarem a possibilidade de permanência ou inserção no mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, provocaria um desenvolvimento social com maior equidade (informativo eletrônico).

## QUADRO DE MODELO DE NEGÓCIOS

Esse trabalho utiliza o Business Model Canvas para elaborar o modelo de negócios, com o objetivo de mostrar de maneira mais clara a proposta do ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, uma inovação oferecida pelo Centro Paula Souza às suas escolas de nível médio. Para apurar possíveis incoerências, sugere-se a execução da validação do modelo. Isso, na prática, implica em desenvolver junto aos stakeholders uma pesquisa para propor o negócio. Com as respostas procede-se o acerto do modelo de negócios. Segue o quadro abaixo:

## Modelo de Negócios - Business Model Canvas

Elaborado para: ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.		Elaborado por: Matheus Pereira Graciano		Data: 06/10/2015
<b>Parceiros-Chave</b>  <p>Governo do Estado de São Paulo, subsidiando os recursos financeiros necessários ao Centro Paula Souza.</p> <p>Microsoft oferecendo softwares gratuitos, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas e profissionais.</p> <p>SERT (Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho de SP) através do programa Aprendiz Paulista, fiscalizando a obrigatoriedade das empresas terem aprendizes.</p> <p>CIEE - Centro de integração empresa escola e agências de estágios e empregos, oferecendo oportunidades de estágio e empregos.</p> <p>Escolas de ensino fundamental, incentivando os alunos concluintes do 9º ano a optarem pelo ETIM.</p> <p>SEBRAE dando suporte ao aluno empreendedor na abertura da sua empresa.</p> <p>Faculdades oferecendo bolsas e oportunidades aos melhores alunos.</p>	<b>Atividades-Chave</b>  <p>Proporcionar ensino de qualidade, dentro das expectativas que o mercado de trabalho exige e as faculdades cobram em seus vestibulares.</p> <p>Oferecer possibilidades de estágios e empregos qualificados.</p> <p>Estimular o aluno buscar oportunidades no mercado de trabalho e incentivá-lo a prestar os vestibulares das melhores faculdades.</p> <p>Aprimorar o relacionamento com as empresas, atendendo a demanda por mão de obra qualificada.</p> <p>Incentivar a colaboração financeira dos alunos junto a APIM (Associação de Pais e Mestres) da escola.</p>	<b>Propostas de Valor</b>  <p>Ensino Técnico profissionalizante integrado ao Ensino Médio, assim além do aluno se capacitar para entrar nas melhores faculdades, de imediato poderá disputar uma vaga qualificada e bem remunerada no mercado de trabalho.</p> <p>Suprir a necessidade de mão de obra técnica nas empresas, inserindo no mercado de maneira precoce jovens profissionais preparados para as novas tecnologias e desafios da profissão escolhida.</p> <p>Modificar a realidade de vida do aluno e do mercado de trabalho através da inserção imediata e qualificada do estudante na população economicamente ativa, como funcionário ou empreendedor.</p> <p>Oferecer uma metodologia de ensino caracterizada pela educação de qualidade, formação profissional e relevância social amplamente reconhecidas pelo mercado.</p>	<b>Relacionamento com Clientes</b>  <p>Contato direto (face a face), também através do site, e-mail, telefone, agências de estágio e empregos, ou o próprio aluno busca a vaga.</p> <p>Baixo custo e assistência pessoal sempre que necessário.</p> <p>Normalmente o cliente busca o contato ou o próprio aluno busca a vaga, porém são desenvolvidas ações da escola para prospectar novas oportunidades.</p> <p>Chance de aprimorar o relacionamento utilizando a tecnologia e o autosserviço.</p>	<b>Segmentos de Clientes</b>  <p>Mercado de trabalho: Como colaborador de uma empresa ou empreendedor.</p> <p>Pequenas e Médias empresas nos setores de serviços, comércio, indústria e agronegócios.</p> <p>Localizadas no Estado de São Paulo.</p> <p>Necessita de mão de obra técnica, inovadora e criativa.</p> <p>Busca profissionais com maior versatilidade e qualificação profissional.</p>
<b>Estrutura de Custos</b>  <p>Todas as despesas, custos e investimentos são pagos diretamente pela Administração Central do Centro Paula Souza.</p> <p>Pagamento dos salários de diretores, professores e demais funcionários da escola.</p> <p>Manutenção e ampliação da infraestrutura escolar.</p> <p>Aquisição e manutenção de equipamentos e materiais para o desenvolvimento dos cursos.</p> <p>Contas diversas de manutenção: Água, força, telefone, internet etc.</p> <p>Materiais de expediente administrativo, higiênico e consumo geral (café, copos descartáveis, açúcar etc).</p>	<b>Recursos-Chave</b>  <p>Equipe de gestão escolar (diretores, coordenadores e assistentes) ativa.</p> <p>Professores capacitados e preparados para as práticas pedagógicas.</p> <p>Alunos selecionados, motivados e informados.</p> <p>Material didático condizente com a prática profissional e preparação para o vestibular.</p> <p>Suporte do Centro Paula Souza com os recursos financeiros necessários.</p> <p>Infraestrutura escolar adequada de acordo com os cursos técnicos oferecidos.</p> <p>Canais de comunicação adequados para estabelecer um diálogo eficiente e rápido, tanto para o mercado como para a comunidade escolar.</p>	<b>Fontes de Receitas</b>  <p>Escola pública. Oferece serviço gratuito. O cliente não contribui como fonte de receita.</p> <p>Verba: Centro Paula Souza (autarquia do Governo de SP), outra parte vem do percentual do valor arrecadado com as inscrições para o vestibulinho e arrecadação feita pela APIM.</p> <p>O Centro Paula Souza contribui com ajuda financeira e de bens duráveis, equipamentos, eletro eletrônicos, material para os cursos etc.</p> <p>Para a implantação do ETIM está previsto verba para construção, reforma e ampliação de refeitórios nas escolas, oferecer almoço gratuitamente e equipamentos lúdicos para que os alunos não fiquem ociosos entre período do final do almoço e o começo da 1ª aula vespertina.</p>	<b>Canais</b>  <p>Escolas Técnicas (EETECs) do Centro Paula Souza no estado de São Paulo.</p> <p>Agências de empregos e estágios.</p> <p>O próprio aluno busca as oportunidades no mercado.</p> <p>Abrir o seu próprio negócio como empreendedor.</p>	

## PROPOSTA DE VALOR

A proposta de valor baseia-se na formação de alunos no ensino médio de maneira integrada com o ensino técnico profissionalizante, e inseri-lo de maneira precoce (a partir de 14 anos como funcionário ou estagiário, desde que não exerça funções em condições perigosas ou insalubres), qualificada e imediata no mercado de trabalho, como colaborador de uma empresa

ou empreendedor. Assim, possibilita uma modificação na realidade do mercado de trabalho atual e na vida do aluno, que geralmente vem de classes sociais menos favorecidas.

Essa proposta vem ao encontro da necessidade de nossos clientes que é a falta de mão de obra técnica nos diversos setores da economia, inclusão de jovens qualificados e preparados para as

novas tecnologias na força de trabalho e maior qualificação profissional, atendendo diretamente as necessidades de conhecimento técnico nas empresas, qualificação profissional, inserção de jovens no mercado de trabalho, aumento da população economicamente ativa e maior concorrência para as oportunidades de emprego.

## RELACIONAMENTO COM OS CLIENTES

O mercado de trabalho é o nosso cliente e ele espera que a escola ofereça alunos preparados para exercer as funções profissionais relacionadas à formação técnica. Nesse sentido, muitas empresas buscam os alunos diretamente na escola, oferecendo estágios e empregos. Outra forma de relacionamento é quando o próprio aluno sai a campo em busca das oportunidades. Nesse caso as vagas são oferecidas através de agências de

estágios e empregos, jornais, internet. Normalmente o aluno com a formação técnica possui maiores chances de conseguir a vaga. Existe também a possibilidade da escola estabelecer a iniciativa de contato com as empresas, visando oferecer seus alunos ao mercado. Normalmente essa iniciativa acontece através de uma visita presencial do diretor da escola, coordenadores de curso e assistente técnico administrativo às

organizações, buscando estabelecer um termo de compromisso, onde a empresa se prontifica a oferecer estágios e oportunidades de emprego para a escola, e em contrapartida a escola se compromete a oferecer profissionais qualificados para exercer as funções técnicas. E por último, através de uma iniciativa empreendedora, o aluno poderá abrir o seu próprio negócio.

## SEGMENTO DE CLIENTES

Criamos valor para o mercado de trabalho de modo geral. Nosso segmento são pequenas e médias empresas, localizadas principalmente no Estado de São Paulo, que buscam mão de obra jovem, técnica e qualificada para as diferentes funções que a formação profissional possibilita. Também podemos considerar como segmento de clientes as possibilidades que o

mercado empreendedor oferece. Especificamente será oferecido mão de obra técnica qualificada nos diferentes segmentos da indústria, gestão e negócios, serviços e agropecuária. Essa mão de obra poderá ser utilizada tanto pelas empresas, contratando os alunos como estagiários ou colaboradores, como também para o empreendedorismo,

possibilitando ao aluno abrir seu próprio negócio.

## CANAIS

O contato entre a empresa e o aluno poderá ser estabelecido de quatro formas diferentes:

- Através da iniciativa da empresa, que busca a escola procurando alunos para exercer as funções técnicas oferecidas. Esse contato normalmente é feito presencialmente, por telefone ou e-mail.

- Através das agências de estágio e empregos que faz a ligação entre a empresa e as escolas.

- Através da iniciativa da escola, que buscam as empresas oferecendo possibilidade de candidatos à estágios. Normalmente esse contato é feito de maneira presencial.

- Através da iniciativa do aluno que sai no mercado buscando as melhores oportunidades, seja como colaborador ou como empreendedor.

Nossos clientes preferem captar os alunos diretamente em uma escola que possua todas as condições para atender as oportunidades de emprego. Além disso, eles podem oferecer as vagas através de agências de estágios e empregos, jornais internet etc, e assim, conseguir um maior número de candidatos de diferentes escolas técnicas.

## FONTES DE RECEITA

Como o ensino é gratuito, nosso cliente espera não pagar nada. Em alguns casos as empresas fazem uma contribuição para a APM (Associação de Pais e Mestres) da escola, em espécie ou em materiais e equipamentos necessários para desenvolver os cursos, porém essa contribuição é irrisória em relação às necessidades financeiras.

Na verdade, o serviço é pago através dos impostos e taxas que o governo arrecada dos contribuintes, que são nossos clientes e alunos.

## ATIVIDADES CHAVES

Dentre as atividades-chaves a mais importante junto a nossa proposta de valor é proporcionar ensino de qualidade, para que o aluno formado atenda a demanda do mercado, e com isso consiga um lugar qualificado na força de trabalho, além de possibilitar o ingresso nas melhores faculdades.

Em relação aos canais temos como principais atividades-chaves o oferecimento de estágios e empregos, através de convênios com as empresas inseridas

na comunidade em que a escola atua, além de estimular o aluno a buscar sua inserção no mercado de trabalho, através da capacitação profissional oferecida. Também podemos considerar a busca por faculdades de qualidade, onde seja viável o ingresso do aluno em um curso de graduação.

A atividade-chave mais presente junto ao segmento de clientes é aprimorar o relacionamento com as empresas, ouvindo-as em relação às necessidades

que elas possuem sobre a capacitação dos profissionais que irão ingressar nas empresas.

Apesar de se tratar de uma escola pública, podemos considerar como atividade-chave a fonte de receitas a colaboração financeira dos alunos e empresas para a APM (Associação de Pais e Mestres), assim a escola gera uma receita extra para proporcionar melhores condições de ensino aos alunos e professores.

## RECURSOS CHAVE

Nesta proposta percebemos que a maioria dos recursos-chaves estão ligados à proposta de valor. A princípio para desenvolvermos o valor esperado são necessários uma equipe de gestão escolar atuante e preocupada com as aspirações que o mercado possui. Temos que ter também um corpo docente capacitado e preparado para a realidade que o

mercado de trabalho exige e com conhecimento sobre a exigência de ensino dos principais vestibulares brasileiros. Junto a isso, um material didático condizente com as propostas, e alunos preparados e motivados a encarar os desafios que estarão por vir.

Em relação às fontes de receita, apesar de

se tratar de uma escola pública, os recursos-chaves estão ligados ao repasse de verba financeira que o Centro Paula Souza dá às escolas vinculadas à instituição, e a infraestrutura escolar adequada de acordo com os cursos oferecidos. Essa infraestrutura também é responsabilidade do Centro Paula Souza.

## PARCEIROS CHAVE

Temos como principais parceiros do ETIM as instituições públicas, privadas e ONGs, que oferecem e fiscalizam a inserção dos alunos no mercado de trabalho, através de programas de estágio, trainee ou aprendiz. Essas empresas fazem a ligação do nosso “segmento de clientes” (mercado de trabalho) com o “produto” que a escola oferece (alunos). Podemos considerar o SEBRAE como outro parceiro, no momento em que o nosso aluno prefere, ao invés

de um emprego formal, buscar uma colocação no mercado como empreendedor, abrindo seu próprio negócio. Também as faculdades que oferecem bolsas de estudos e oportunidades diferenciadas aos alunos, constituem em uma parceria importante para construir a proposta de valor.

Nesta proposta consideramos como fornecedores as instituições ou empresas que colaboram na

entrada, permanência e capacitação dos alunos dentro da proposta de valor. Nesse sentido o Governo do Estado de São Paulo é um dos principais fornecedores, subsidiando os recursos financeiros e materiais necessários para o melhor desempenho dos cursos na escola. Os recursos-Chaves estão ligados à administração da verba que o Governo do Estado de São Paulo destina ao Centro Paula Souza.

## ESTRUTURA DE CUSTOS

Por se tratar de uma prestação de serviço pública, os custos do nosso modelo de negócios são pagos pelo Centro Paula Souza, através de subsídios fornecidos pelo Governo de Estado de São Paulo, junto a Secretaria de Tecnologia e Desenvolvimento. Dentre todos os custos inerentes ao modelo de negócio podemos destacar os salários dos professores e funcionários das escolas; a manutenção e compra de

equipamentos e materiais para a prática pedagógica; manutenção, adequação e reforma da infraestrutura escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é uma importante ferramenta para as mudanças sociais e econômicas que uma sociedade deseja. Sem proporcionar uma Educação eficiente, dificilmente verificamos transformações significativas nos padrões socioeconômicos de um país. A proposta do ETIM – Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio – foi uma inovação oferecida pelo Centro Paula Souza, na busca de inserir os jovens na população economicamente ativa de maneira qualificada. Essa inovação busca atender uma demanda exigida pelo mercado de trabalho, que tem uma carência de profissionais técnicos preparados para as novas tecnologias que as profissões exigem. Inserindo os alunos no mercado, além de aumentar a oferta de mão de obra qualificada para as empresas, coloca mais jovens na força de trabalho.

Além disso, como se trata de uma instituição pública, atendendo

alunos das classes sociais menos favorecidas, essa inclusão poderá ser um fator diferencial na vida desses jovens e de suas famílias. Com o salário que ele irá ganhar, ele poderá financiar a continuidade de seus estudos em uma faculdade, ajudar sua família a ter uma condição financeira melhor e contribuir para uma melhoria das condições econômicas do microambiente em que está inserido.

Em marketing avaliamos todo tipo de oferta como um produto. Lugares, ideias, serviços educacionais poderão ser vistos através de princípios mercadológicos. Trazer essa proposta pedagógica através do Quadro de Modelo de Negócios busca-se evidenciar de maneira mais clara o que é oferecido, qual a proposta de valor apresentada, ou seja, o ensino técnico integrado ao ensino médio como ferramenta de transformação da sociedade como um todo. A quem está

destinado, neste caso o mercado de trabalho. Quais são os principais recursos, atividades e parcerias necessárias para termos sucesso na nossa proposta de valor e os principais custos e receitas.

Essa visão sistêmica que o quadro de modelo de negócios nos proporciona em relação ao ETIM facilita seu entendimento e gerenciamento, possibilita que os gestores tomem iniciativas efetivas em relação aos temas evidenciados e permite mudanças ágeis decorrentes da evolução tecnológica, do mercado de trabalho e do processo de ensino-aprendizagem.

## ESTRUTURA DE CUSTOS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 39/2004 – Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 do dia 08/12/2004. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf)>. Acesso 22 de dezembro de 2016.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. e RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Concepção contradições. São Paulo, editora Cortez, 2005.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. 1ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed editora, 2009.

OLIVEIRA, R. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm>>. Acesso em 22 de dezembro de 2016.

OSTERWALDER, A.; PGNEUR, Y. Business Model Generation: Inovação em Modelos de Negócios. Tradução: Rafael Bonelli, Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

SIMÕES, C. Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

TAFNER, P. Brasil: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

TANGUY, L. A questão da cultura técnica na escola. Educação e Realidade, Porto Alegre, Unicamp, 1989, p. 58-68.



## TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MOVA-SP) NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO



### MISLENE DA SILVA

Professora da rede pública de São Paulo.

Considerando a alfabetização como meio de transformação para uma sociedade mais justa e igualitária, os dados aqui levantados e explanados foram coletados por pesquisa bibliográfica e se propõem a subsidiar a discussão acerca da alfabetização de adultos no município de São Paulo.

Em seu 11o Relatório

de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado em janeiro de 2014 pela UNESCO, na América Latina existem aproximadamente 36 milhões de analfabetos; mais de 14 milhões de pessoas no Brasil, acima de 15 anos de idade, não alfabetizadas. Com esse índice, o país fica em oitavo lugar no ranking

mundial. No encontro de Dacar (Senegal), realizado em 2000, foram assumidos seis objetivos, a redução dos índices de analfabetismo, está entre um deles. Para cumprir esse compromisso, o Brasil deveria até 2015, reduzir o índice de 8,6% de analfabetismo para 6,7%.

No setor de educação, a UNESCO tem como principal diretriz:

“Auxiliar os países-membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da

educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Unesco desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países” (UNESCO. ONU no Brasil.

Disponível em <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>>. Acesso em: 6 maio 2014).

O Ministério da Educação (MEC) implantou desde 2003 o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que tem como objetivo.

“ P r o m o v e r a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil.

Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. O programa tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados” (<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_)

## METODOLOGIA DO MOVA-SP

A alfabetização na perspectiva freiriana pressupõe que todo o processo educativo proporcione ao educando que se veja como um sujeito de direito, valorizar a sua identidade de gêneros, sexuais, étnicas e políticas. O método tem quatro passos.

1o) Leitura de Mundo. O primeiro passo do método é a construção do conhecimento. É aqui que ele vai ter a Leitura de Mundo e deve-se

destacar a curiosidade como pré-condição de conhecimento.

2o) Compartilhar a leitura do Mundo Lido. Essa leitura é para captar parte da realidade. O diálogo é um critério da aproximação crítica e mais abrangente da realidade. É aqui que o educador vai intensificar sua visão de mundo não suficiente e diferente ao adentrar em uma sala de aula de Mova-SP. Essa leitura de mundo, leva a conhecer vários

pontos de vista e olhares de intercomunicação. Nesse passo ele leva à solidariedade, pois significa compartilhar conhecimento.

3o) A educação como a reconstrução do saber. O conhecimento não vem do acúmulo de dados ou informações. Conhecer é a mudança de atitude, de pensar e de saber, e isso cria vínculos.

4o) Educação como prática da liberdade. Para

Paulo Freire é aqui que se acontece a politicidade do conhecimento; é o momento de problematizar a existência pessoal e da sociedade do futuro.

A educação busca resgatar a esperança; a concepção pedagógica não é estática. Por esse motivo, o Mova-SP desenvolve procedimentos de metodologias próprios,

referentes à participação concreta de intervenções na realidade. Dessa forma, a Leitura de Mundo possibilita reescrevê-lo, construindo uma realidade mais justa, menos desigual, mais humana e mais solidária.

Paulo Freire, desde quando começou a colocar em prática seu método de ensino na cidade de Angicos, no Rio Grande

do Norte, sempre teve como princípio respeitar o conhecimento prévio do educando, assim como trabalhar palavras geradoras que vinham do cotidiano e da realidade de cada um. Dessa forma, todos se sentem parte daquilo que vai sendo descoberto e construído em sala de aula.

## MOVA-SP NA GESTÃO DE PAULO MALUF

Com o fim da gestão de Luiza Erundina, assume o prefeito Paulo Maluf, em 1993, que tem como secretário da SME Solom Borges dos Reis. Como uma das primeiras iniciativas, o governo municipal anuncia que não iria ampliar nem renovar nenhum convênio ao final do prazo. Mesmo sob fortes protestos e pressão popular, ele extingue o Mova-SP e cria o Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (Proalfa), que teria como parceiro a iniciativa privada. Durante todo o ano de 1994, esse programa teve sete salas de aula, um contraste com a proposta da gestão anterior que abarcava mil núcleos e

atendia 20 mil educandos. O Proalfa era estruturado em dois módulos, totalizando 2 mil horas/aula, com carga horária diária de 4 horas/aula de 45 minutos. Ele atendia educandos a partir de 15 anos no Ciclo I do Ensino Fundamental (referente aos 1o e 2o anos do Ensino Fundamental). Esse ciclo era composto das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes e Educação Física. No Ciclo II (referente aos 3o e 4o anos do Ensino Fundamental) eram estudadas as mesmas modalidades do Ciclo I.

O Proalfa atendia aos educandos por meio

de convênios assinados pela SME com entidades, empresas, órgãos públicos, que cediam locais para instalação de classes. Essas classes ficavam vinculadas à unidade escolar mais próxima para arquivo de documentação escolar, aplicação de avaliação final e expedição de atestados e/ou certificados. A Diretoria Regional de Educação (DRE) da região fazia o encaminhamento de professores, o acompanhamento técnico-pedagógico e o relatório de frequência, expedia os demais documentos necessários e recebia as solicitações mensais de auxílio financeiro.

## A METODOLOGIA DO PROALFA

O processo de aprendizagem obedecia a interesses, aptidões e ritmo dos educandos, que eram avaliados por meio de trabalho coletivo, em duplas ou pequenos grupos, tarefas diferenciadas, adequadas

ao nível de competência do educando da turma.

Os conteúdos básicos de cada componente curricular eram organizados em unidades de estudo. Cada unidade era trabalhada

com o educando conforme o seu nível de desempenho. Terminada uma unidade, o educando ia para a seguinte e, assim, sucessivamente até o término do ciclo.

## MOVA-SP NA GESTÃO DE CELSO PITTA

Entre os anos de 1997-2000, o prefeito Celso Pitta assume a gestão municipal, e a educação vive seu ápice do caos. A educação e a alfabetização de adultos não têm nem um projeto que tivesse a intenção de inclusão educacional. Durante esses anos, não

houve nenhum núcleo da prefeitura do Mova-SP. O secretário de educação nomeado foi Régis Fernandes de Oliveira. Durante esses anos de extinção pela prefeitura, os movimentos populares não se desarticularam, apesar das dificuldades, e conseguiram manter

200 núcleos de Mova-SP, apenas com a dedicação dos envolvidos no movimento que o mantiveram arduamente durante todos esses anos, inclusive paralelamente ao Proalfa.

## MOVA-SP NA GESTÃO DE MARTA SUPLYCY

Entre os anos de 2000-2004, Marta Suplicy é eleita Prefeita de São Paulo, e a SME tem como secretária

Maria Aparecida Perez que ressuscita o Mova-SP e traz os movimentos populares para ajudar no processo

de reestruturação. Ao final da gestão de Marta Suplicy, a cidade possuía 1.200 núcleos do Mova-SP.

## MOVA-SP NA GESTÃO DE FERNANDO HADDAD

A partir de 2013, Fernando Haddad assume a Prefeitura de São Paulo, tendo Antônio Cesar Russi Callegari como Secretário de Educação Municipal. Essa gestão manteve o Mova-SP na cidade com 533 núcleos e 10.666 educandos matriculados. Cada sala possui no máximo 20 educandos.

No Gráfico 1, é possível verificar ao longo de todos esses anos, desde a sua criação em 1989 até o ano de 2013 o número de salas que foram criadas para o projeto Mova-SP nas diversas gestões municipais por que passou.

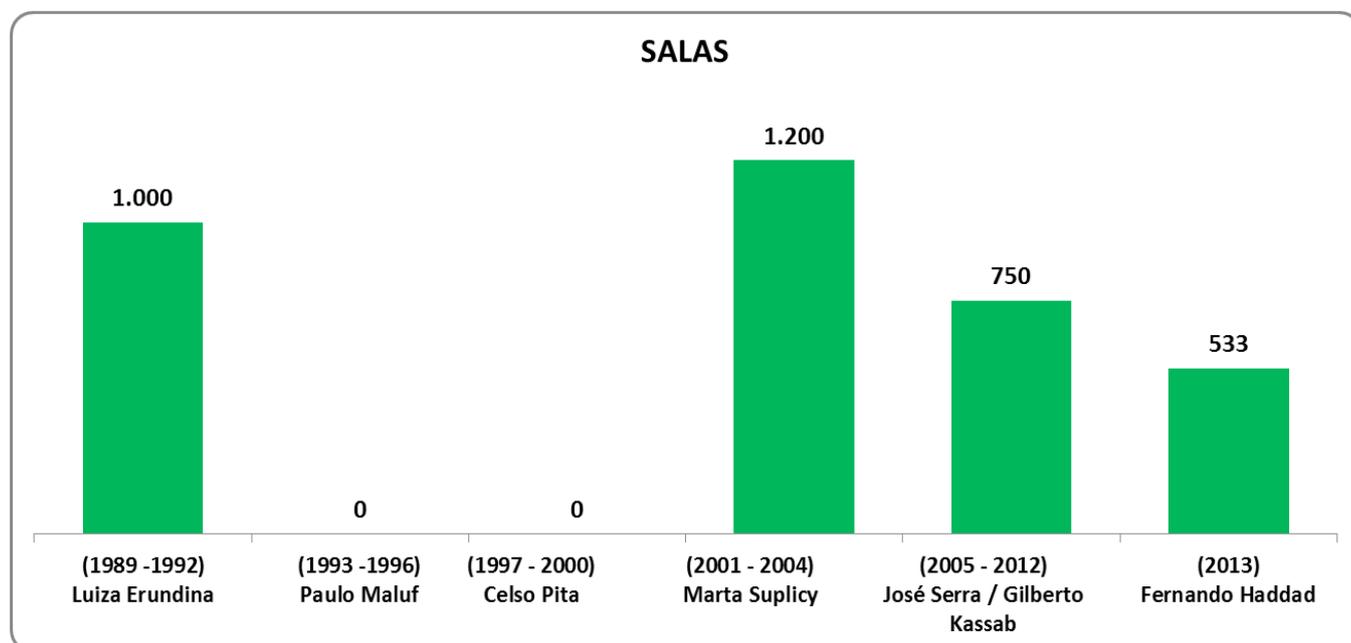


Gráfico 1 - Mova-SP: número de salas de aulas criadas em cada gestão municipal (1989-2013)

Fonte: Elaborado pela autora

## MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MOVA-SP

O Mova-SP, como se viu, é uma parceria entre a SME e organizações da Sociedade Civil com a proposta de formar classes de alfabetização inicial para combater o

analfabetismo. Ele oferece o acesso à educação de forma a contemplar às necessidades dos jovens e adultos. As salas de Mova-SP estão instaladas em locais onde a demanda

por alfabetização é grande. Geralmente, as aulas são em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, ou seja, em lugares em que há espaço e necessidade.

Depois de alfabetizados, os educandos são orientados a continuarem seus estudos. As salas são agrupadas em núcleos onde se desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por 2h30min, durante 4 dias da semana, de segunda-feira a quinta-feira. A sexta-feira é reservada para formação dos monitores e coordenadores.

### **CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- (CIEJA)**

O Cieja é uma Unidade Educacional que atende jovens e adultos em três períodos de manhã, tarde e noite, em até seis turnos diários, articulando em seu projeto político e pedagógico o Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional Inicial.

Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados da seguinte forma: Módulo I Alfabetização, Módulo II Básica, Módulo III Complementar e Módulo IV Final. Cada Módulo tem a duração de 1 ano, sendo 200 dias letivos e são desenvolvidos em encontros diários de

2h15min (3 horas/aula).

A qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários Formativos, definidos a partir das necessidades da comunidade e características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental.

### **CENTRO MUNICIPAL DE CAPACITAÇÃO E TREINAMENTO (CMCT)**

O CMCT oferece a jovens e adultos interessados em qualificar-se profissionalmente cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura, e auxiliar administrativo.

Essa ampliação no atendimento veio da necessidade educacional e social da população.

## OS MONITORES E COORDENADORES DO MOVA-SP

Os monitores e coordenadores possuem requisitos necessários para atuarem como representantes do Mova-SP.

Para os monitores é exigido que tenham concluído o Ensino Fundamental. Além de participarem do curso de formação inicial oferecido pela Coordenadoria de Educação, sob orientação da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação; participar das atividades de planejamento e de formação permanente, às

sextas-feiras; participar de no mínimo, uma reunião mensal oferecida pela Coordenadoria de Educação; estar presente em no mínimo, três reuniões mensais oferecidas pela Entidade Conveniada, sob a orientação da Coordenadoria de Educação.

Os Coordenadores devem ter concluído o Ensino Médio ou ter experiência comprovada em programas de alfabetização de adultos. Além disso, deve: encaminhar

mensalmente, relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas e os dados dos educandos para cadastro, sinalizando toda e qualquer movimentação (matrículas suplementares, remanejamentos, falecimentos, abandonos e outros); enviar semestralmente a relação dos educandos que foram alfabetizados no semestre; manter em dia a contabilidade; e aplicar todos os recursos financeiros integralmente, na execução do objetivo do convênio.

## FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO MOVA-SP

A formação do educador social é feita pela SME, e é considerada as especificidades da modalidade, sobretudo as temáticas: perfil do educando, formação para cidadania e currículo. Destaca-se a discussão para desenvolvimento de uma proposta curricular própria, tendo em vista suas especificidades.

A SME, por meio da Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos, pretende desenvolver uma formação inicial e continuada para educadores (coordenadores e monitores) do Mova-SP, em parceria com as DREs e entidades conveniadas do Mova-SP, qualificando o processo formativo proposto atualmente.

Desenvolverá também a formação permanente das equipes das DREs responsáveis pelo acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos, propondo grupos de trabalho para estudos e discussões específicas da EJA Noturno, EJA Modular, CIEJA e CMCT (Programa Mais Educação São Paulo, 2014, p. 88).

### AS CINCO FORMAS DE ATENDER A EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Com o passar dos anos, a educação teve que se adaptar a novas formas educacionais para atender à população.

Seu público também foi se modificando e se ampliando, e hoje possui adultos que não tiveram como estudar na época certa por condições sociais diversas, por ter de trabalhar para sustentar a família. Os Projetos também contam com educandos que voltaram a estudar devido a exigência do mercado de trabalho. Muitos ainda estão sob liberdade assistida pela Justiça e usam os estudos como forma de redução de pena. A grande quantidade de educandos jovens, que não estavam estudando e decidem retomar os estudos é surpreendente. A Prefeitura de São Paulo atende através do EJA todos os que procura retomar seus estudos.

**EJA Noturno** - É oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs),

Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs) onde o objetivo é de ampliar o acesso à educação e de conclusão do Ensino Fundamental. É oferecida no período noturno, das 19 às 23 horas.

Tem duração de 4 anos, é presencial e está dividido em quatro Etapas: Alfabetização (2 semestres), Básica (2 semestres), Complementar (2 semestres) e Final (2 semestres). Com duração de 200 dias letivos, cada etapa.

**EJA Modular** - É oferecida nas EMEFs, que estão inscritas no Projeto "EJA Modular" tendo como objetivo a ampliação, o acesso e conclusão do Ensino Fundamental, por meio de uma flexibilidade curricular. A EJA Modular é um curso noturno e presencial. Apresenta

uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios organizados em módulos de 50 dias letivos e de atividades de enriquecimento curricular.

É realizada em quatro Etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. As Etapas são compostas por 4 Módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. Os módulos desenvolvem-se em encontros diários de 2h15 (3 horas/aula). A complementação da carga horária diária, de 1h30 (2 horas/aula) é de presença optativa para os educandos, com atividades de enriquecimento curricular.

## EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO GOVERNO MUNICIPAL DE FERNANDO HADDAD

O Decreto n. 54.452, de 10/10/2013, instituiu Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – “Mais Educação São Paulo”. Esse programa trouxe novas metas e foi o resultado de um trabalho coletivo de reflexão e elaboração junto a educadores da Rede de Ensino.

A gestão democrática visa à melhoria dos regimentos, do

financiamento, a permanência dos educandos na escola, a manutenção dos prédios e a gestão financeira. A SME, presa pelas práxis pedagógicas, coloca todos os envolvidos como parte da mudança e da reestruturação da educação da cidade. Entre as metas, está a preocupação com o acolhimento dos educandos, as condições de transporte, alimentação, a produção e a melhoria dos materiais formativos e pedagógicos

usados pelos professores.

As ações afirmativas do Programa “Mais Educação São Paulo” trata de novas relações com a comunidade, da apropriação das culturas, da análise e do tratamento educacional das causas da violência, e do acesso democrático à tecnologia. Esses são desafios que ordenam a criação e o desenvolvimento desse projeto educacional pela SME de São Paulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi apresentar e analisar como as administrações municipais zelaram pela manutenção e a expansão do Projeto Mova-SP, desde a sua criação, no ano de 1989, até 2014. Fica claro também que por trás desse Projeto estão movimentos populares inseridos na comunidade cuja missão é resgatar a dignidade por muita já esquecida por meio do

retorno aos estudos.

A práxis pedagógica do Mova-SP está presente em sua metodologia sociocultural que consiste tratar o indivíduo como uma pessoa que já traz a sua bagagem sociocultural, e isso é ricamente aproveitado nas aulas, já que essa bagagem se transforma em temas geradores de aprendizado.

Considerou-se dados encontrados em fontes oficiais do Governo Municipal, e apesar de resultados não só positivos como negativos, durante esses 25 anos, a importância do Projeto é fundamental para que o Brasil saísse do 80 lugar no ranking mundial de países com o maior número de analfabetos no mundo.

É preciso compreender que

a América Latina vem passando por transformações no contexto mundial, principalmente o Brasil; isso prevê uma reformulação da educação popular, onde formar e educar as pessoas é um meio de libertá-las e despertá-las para construção de uma cidadania ativa. Assegurar a escolaridade mínima necessária é um dever que o poder público não pode esquivar-se.

Foi possível também concluir que uma abordagem integrada e participativa da comunidade é a forma mais eficaz de integração e proximidade da comunidade, a parceria com o poder público é

parte da força e da união de pessoas que se envolvem politicamente para serem ouvidos e atendidos em suas necessidades reais.

Pode-se comprovar que a má gestão da educação prejudica toda a população. No entanto, só a educação, inclusive de adultos, é o marco de um dos mais altos graus de desenvolvimento social e econômico de um país.

A realidade dos 200 mil analfabetos na cidade de São Paulo só será mudada de geração para geração, e deve, cada vez mais, alcançar a todos os níveis da sociedade. A educação jamais deve ser neutra; a educação é um ato político, pois quem tem o poder de ler e escrever

pode desenhar uma nova trajetória em sua vida, transformando-se em um ser humano autônomo, livre e mais completo, o que permitirá que ele vá em busca de seus ideais sem medo.

O Projeto Mova-SP buscou inspiração nos estudos propostos por Paulo Freire desde 1953. É por isso que acreditamos que a transformação na educação tem que ser uma ação conjunta entre o poder público e a sociedade civil, numa visão agregadora. É com essa ação conjunta que se chegará ao um dos grandes propósitos da educação: transformar as pessoas para que elas transformem o mundo

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2013, 120p (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Instituições conveniadas e educandos considerados na distribuição dos recursos do Fundeb. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/institui%C3%A7%C3%B5es-conveniadas-e-alunos-considerados-na-distribui%C3%A7%C3%A3o-dos-recursos-do-fundeb>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

CARREIRA, D. Educação e desigualdade na cidade de São Paulo. São Paulo: Ação Educativa, 2013, 169p (Em questão; 8).

FREIRE. P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979,79p (Coleção Educação e Comunicação vol.1).

Pedagogia do Oprimido. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, 253p.

GADOTTI, M. et. al. (org.) MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, v. 1, 440p.

LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2014.

PONTUAL, C. P. Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parcerias entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do Mova-SP 1989-1992. São Paulo, 1995. 243f. (Dissertação em Mestrado em Educação História Política e Sociedade). Curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11.ed.São Paulo. Editora Cortez,2002

PNUD – O que é desenvolvimento humano. Disponível em <[http://www.pnud.org.br/idh/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li\\_DH](http://www.pnud.org.br/idh/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DH)>. Acesso em: 27 nov. 2014.

RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: Raaab/Unesco, n. 19, jul. 2006, 119p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, Adriana; TEIXEIRA, Kadine; SANTOS, Hiderlândia Penha Machado (colaboradores). PROJETO Mova-SP Brasil: projeto político-pedagógico participativo: experiências do Mova-SP Brasil. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Petrobras/Federação Única dos Petroleiros, 2011.

SME. Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Escolas por tipo.

Disponível em <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Mais Educação São Paulo – As expectativas para 2014. Disponível em: <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/secretaria-municipal-de-educacao-vai-desenvolver-formacao-para-educadores-da-eja/>>. Acesso em 27 nov. 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2014, 120p.=. Disponível em: <<http://www.apostilasaprendizadourbano.com.br/sao-paulo-sp-secretaria-municipal-de-educacao-diretoria-de-orientacao-tecnica-programa-mais-educacao-sao-paulo-subsidios-para-implantacao-secretaria-municipal-de-educacao-sao-paulo/>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SME. Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Escolas por tipo. Disponível em <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

UNESCO: Brasil tem quase 13 mi de analfabetos adultos e é 8o no mundo. <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/01/1404371-brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-aponta-unesco.shtml> . Acesso 27 nov. 2014.

ZAINKO, M. A. O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica. Em Aberto. Brasília, v. 17, p. 125-140. fev./jun, 2000.

## Sites

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://www.movabrasil.org.br/>

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

<http://ww1.prefeitura.sp.gov.br/>

<http://www.onu.org.br/>

<http://www.pnud.org.br/>

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O INDIVÍDUO SURDO



Imagem: Cantinho dos Cadeirantes



## CLÁUDIA REGINA RICCI

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I para Surdos da Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEBS Madre Lucie Bray; licenciada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na Área de Pedagogia com Habilitação para Educação de Deficientes da Áudio Comunicação

Quando pensamos em inclusão, nos moldes que tem nos sido apresentada, logo vem à nossa mente questões como acessibilidade,

respeito às diferenças, aceitação, preparo de profissionais, equipes multidisciplinares, integração entre educação e saúde, enfim,

muitos conceitos que cercam a ideia inclusiva que no fundo quer dizer que o sujeito, que por algum motivo é excluído de situações do convívio comum, tem que passar a conviver no mesmo espaço que os outros como normais para que tenha acesso às mesmas vivências e experiências e assim seja aceito e tratado em pé de igualdade. Essa

questão é muito mais complexa e já existem muitas discussões a respeito. Quando falamos do indivíduo surdo, num primeiro momento todas os requisitos ditos inclusivos se encaixam também, mas o processo de inclusão frente à surdez deve ser visto sob outro aspecto. Retomando o senso comum, o que se quer diante da dita inclusão é que o indivíduo tido como diferente tenha as mesmas chances, oportunidades, estímulos, vivências que os tidos como normais frente os padrões da sociedade e que dessa forma possam se desenvolver da forma mais parecida a esses padrões. Se considerarmos que a principal diferença entre a pessoa surda e a considerada normal (que passo aqui a chamar de ouvinte) é o fato dela não ouvir, ter essa limitação sensorial que faz com que não desenvolva fala e conseqüentemente limite sua comunicação, privando-a dos mesmos estímulos que os ouvintes têm, faz-se necessário

pensarmos também em como disponibilizar o mesmo acesso aos dois grupos de indivíduos: surdos e ouvintes (Marques, 2008).

No contexto escolar, muitos acreditam que a presença de um instrutor de Língua de Sinais na sala de aula regular seja adequada e garanta ao aluno surdo essa igualdade de condições. Na prática isso não é suficiente. Podemos aqui refletir da seguinte forma: Todo indivíduo surdo conhece e faz uso de língua de sinais?

Estatisticamente, a quantidade de surdos que é filha de pais ouvintes é muito grande. Não tem contato com Língua de Sinais desde cedo e, portanto, precisam adquirir esta Língua. E adquirir não significa passar a compreendê-la magicamente. Passa por um processo de aprendizagem. Não basta nascer surdo para saber Língua de sinais. Não basta para o surdo ter acesso ao intérprete para compreender tudo

que está ao seu redor. Isso não é real. Vemos diariamente crianças surdas chegando na Escola Especial sem língua adquirida. Muitas vezes chegam para frequentar séries avançadas do ensino fundamental, vindas do ensino regular, sem noção de mundo, de relacionamentos, sem conhecimentos básicos e não devido a dificuldades intelectuais como se pode pensar, mas porque não tiveram acesso a uma Língua pela qual pudessem desenvolver comunicação efetiva, adquirir conhecimento e se expressar (Lane, 1992)

Se pensarmos que essa afirmação é verdadeira ainda assim, faltará ao sujeito o direito de conviver com seus pares, partilhar conhecimentos, ampliar suas conexões de mundo e isso se garante na convivência que implica em relacionamentos, em laços, que são verdadeiros e fortes se conectados numa mesma língua. Neste aspecto, a efetiva inclusão do surdo, que oferece igualdade de

condições necessita sim da educação especial. Do espaço onde o surdo possa ter acesso as mesmas informações, condições de ter relacionamentos que gerem laços afetivos e de confiança que levem a formação do indivíduo completo, em todos os aspectos da mesma forma que acontece com qualquer indivíduo ouvinte. A possibilidade de igualdade passa pela diferença, pela necessidade de direito de igualdade.

A educação especial desta forma é encarada, não como simplesmente oferecer

condições diferenciadas de ensino, mas oferecer possibilidades de aquisição de conhecimento e recursos de acesso ao mundo em pé de igualdade com o acesso que ouvintes tem. É uma questão de língua e não simplesmente de recursos pedagógicos e estratégias diferenciadas. Trata-se de reconhecer a língua de sinais como língua e desta forma encará-la como básica para o desenvolvimento humano. Sabemos que todo o processo de desenvolvimento passa pela aquisição da língua e desta forma também tem que acontecer com os surdos. Reconhecendo e

encarando desta forma temos a Língua Brasileira de Sinais ( LIBRAS ), como primeira língua do surdo e a língua portuguesa como sendo a segunda, que será adquirida na modalidade escrita. Essa concepção implica em uma visão totalmente diferenciada da forma de se ensinar o português para surdos. Mais uma vez reforça que o fato de apenas disponibilizar o intérprete no ambiente escolar, não garante a aprendizagem.

## LÍNGUA DE SINAIS: CONDIÇÃO ESSENCIAL PARA O SURDO

Quando passamos pela história do surdo percorremos um longo caminho até chegarmos no ponto em que a língua de sinais passa a ser reconhecida como Língua em sua plenitude.

No Brasil o processo educacional do surdo segue o mesmo

processo de percepção e construção verificado no âmbito mundial.

Inicia quando se acreditava que o Oralismo (abordagem na qual a fala é a principal forma de comunicação a ser considerada) daria conta de fazer com que o surdo se igualasse em

condições ao sujeito ouvinte (Trenche, 1995). O estímulo auditivo, a leitura orofacial, os treinos ritmados, as listas de palavras, o exaustivo trabalho terapêutico da fonoaudiologia, as proibições de utilizar as mãos para se comunicar marcaram um momento de certa forma traumático

para os surdos, já que sua condição, limitação, cultura eram totalmente ignorados. Eram oferecidas as mesmas condições de aquisição de conhecimento pelas quais os ouvintes passavam.

A visão educativa passou por uma transição na qual o Bimodalismo (dois modos de comunicação sendo utilizados ao mesmo tempo, no caso a fala e os sinais) trazia os sinais acomodados à fala. Aqui a Comunicação Total ganhava força, apresentando o sinal em sintonia com a estrutura da língua Portuguesa (Moura 1993). Começa a percepção de que sinalizar é importante, mas ainda não se consegue desvincular da fala.

Até que se chega ao reconhecimento da Língua de Sinais como língua, tendo estrutura própria e totalmente diferenciada da estrutura do Português. O Bilinguismo (duas línguas caminhando com suas próprias estruturas e características, sendo a Língua de sinais a primeira língua do surdo e o Português, a segunda língua que será adquirida na modalidade escrita) começa a ser esboçado na valorização, estudo, aprofundamento na ideia de ser a língua de Sinais a principal forma de expressar, adquirir conhecimentos, perceber o mundo (Taeschner, 1985, Moura 1993). Aqui a cultura do surdo começa a ser conhecida e valorizada, tirando -o da margem de deficiente para o lugar de diferente

com plenas condições de assumir seu lugar no mundo, desde que tenham as condições adequadas. As ações educativas passam a ter em mente os recursos prioritariamente visuais pautados na melhor forma de acesso para o surdo. As iniciativas bilíngues ganham força e reconhecimento. Mudam as formas de ensinar, principalmente a visão do ensino da escrita do Português ganha outro enfoque, priorizando primeiro a expressão em LIBRAS para depois buscar outros recursos gráficos.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as ideias apresentadas podemos ver o surdo assumindo seu espaço e começando a mostrar que é capaz desde que lhe seja permitido utilizar sua língua e assim ter condições de igualdade real. É a inclusão sendo vista numa nova perspectiva, partindo do que num primeiro momento parece excluir, quando na verdade é a diferença que vai dar as condições necessárias para a verdadeira e efetiva inclusão.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003

LACERDA, C.B.F. de “Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos.”: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento, 1996.

LANE, Harlan. ‘ A máscara da benevolência: a comunidade surda ameaçada. ’ (Tradução Cristina Reis) Instituto Piaget, 1992

MÉLO, A.D.B. de. ‘ Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de língua de sinais em sala de aula. ’ São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, dissertação de mestrado, 1995

MOURA, M.C. “ A Língua de sinais na educação da criança surda. ” São Paulo: Tec Art, 1993

ALMEIDA, M. A. (org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marina Editores, 2010. p. p325-332.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. Anais do simpósio Internacional de Ensino da língua portuguesa – SIELP. Uberlândia. MG: EDUFU, v1, n. 1, p. 610-617, 2011b.”

PEREIRA, M. C. C. Língua escrita como segunda língua: uma experiência de letramento. Anais do Congresso INES: 150 anos no cenário da Educação brasileira. Rio de Janeiro: INES. Divisão de Estudos e Pesquisas, 2007. P. 138-145.

SALLES, H. M. M. L. et al. Ensino de lingual Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2002, v.2.

SÃO PAULO. Leitura, escrita e surdez. 2. Ed. Secretaria da educação. CENP/ CAPE. São Paulo: FDE, 2009. p.12-19

STEWART, D.A. “ Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas” In: Moura, M.C. São Paulo: Tec Art, 1993

SKLIAR, C. (Org.) "A surdez: um olhar sobre as diferenças" Porto Alegre: Mediação, 1998.

TAESCHNER, T. "Alcune definizioni relative al bilinguismo" (Núcleo Monotemático) *Etá Evolutiva*, 20. 1985, pp. 89-92

TRENCH, M.C.B. "A criança surda e a linguagem no contexto escolar." São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1995



Foto: [www.ibaboston.org](http://www.ibaboston.org)

## OS AFRODESCENDENTES NA ESCOLA: UM DIREITO QUE TODOS DEVEM TER



### ANTONIO CARLOS SPROVIERI

Professor de Ensino Fundamenta II e médio de Ciências da Prefeitura de São Paulo/Emef CEU Jaçanã

O racismo no Brasil é um tabu, algo que a sociedade brasileira não admite. Em nossa população miscigenada, o racismo não se mostra claro, ocorrendo sutilmente, enraizado na sociedade desde os tempos da escravidão. A face mais marcante do racismo brasileiro é seu

caráter informal, já que a lei conferiu liberdade jurídica aos escravos, mas estes nunca foram de fato integrados a economia e, sem assistência Estatal, a maioria dos negros se encontravam em dificuldades após a libertação. Desde a „Proclamação da República” (1889), não

existe referência jurídica a qualquer distinção de raça.

Em nosso país o preconceito racial é muito presente. As pessoas negam ou evitam o problema. As marcas dessa herança cultural estão muitas vezes na Literatura Infantil, nas fábulas. Inclusive nas letras de músicas e outras mídias.

## PRECONCEITO RACIAL

O preconceito é tão presente, contribuindo para o fracasso e a evasão escolar, mesmo tendo uma lei que os ampare de toda intolerância racial que é a Lei nº 12.288 de julho de 2010, a qual garante à população negra igualdade de oportunidades, a manutenção da defesa dos direitos étnicos individuais ou coletivos no combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Apesar de a lei citar os mesmos direitos para brancos e negros, ela não vem sendo cumprida. O preconceito acontece todos os dias sem distinção de idade e sexo.

Os pais dos nossos alunos negros muitas vezes não estão preparados para lidar adequadamente com essa situação ou não estão devidamente munidos para orientar seus filhos perante às situações preconceituosas que lhes vão aparecer constantemente. Diante disso, os professores tem um papel fundamental no sentido de preparar nossas crianças, tendo em vista que a escola é um

espaço social privilegiado de construção do conhecimento e luta contra todo tipo de preconceito, especialmente o racial. E é por causa de alunos assim, impregnados por estereótipos que os alunos brancos se imaginam superiores aos negros e começam a debochar dos alunos negros, com piadas e chacotas. Dessa maneira a escola ao invés de primar pelo combate ao preconceito se torna reprodutora.

A sociedade brasileira carrega estereótipos nas suas ideologias, seja socioeconômico, de gênero ou étnico-racial; dessa forma podemos afirmar categoricamente que essas convicções acarretam possibilidades de desigualdades sociais. O que mais ouvimos dizer é que vivemos em um país muito desigual, atrasando nosso desenvolvimento. Mas de onde germinam esses estereótipos? Em nosso grupo familiar, de amizade, nas escolas ou na mídia? Não há como direcionar para um lugar

somente, porque todos os nossos ambientes de interação social estão de alguma forma contribuindo para a formação de estereótipos, sejam positivos ou negativos.

A definição de que venha a ser estereótipo na visão de Borges, D'adesky e Medeiros (2002) é que são preconceitos cristalizados em imagens ou expressões verbais. Significa apreender de maneira simplista e reduzida, tanto os grupos humanos quanto a própria humanidade. Dessa forma estereótipos são generalizações baseadas em comportamentos ou características dos outros, uma visão simplista sobre o outro. Acontecem devido à falta de conhecimento sobre certos grupos sociais (ou características de indivíduos). Significa impressão sólida, e pode ser sobre a aparência, roupas, comportamento, cultura, etc.

Certos rótulos estereotipados são geralmente disseminados

entre as pessoas por meio de expressões como: “os baianos são preguiçosos”, “os mulçumanos são terroristas”, “os índios são violentos”, assim como outras expressões negativas e discriminatórias que predominam na sociedade. São comuns no meio educacional em livros didáticos, por exemplo. Tem sido alvo de diversos debates entre pensadores, por abordarem os conteúdos de maneira inadequada. Estabelecendo perspectivas estereotipadas aos alunos, traçando muitas vezes influências preconceituosas. Um exemplo disso é a imagem translúcida na representação dos africanos citado por Anderson Ribeiro Oliva em seu artigo científico “A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática”; a mudança da fisionomia dos africanos, de seus gestos e roupagem, recebendo feições europeias. A reflexão sobre o racismo tendo como centro o

europeu.

As relações entre os livros didáticos e a apropriação de ideias estereotipadas nos processos de aprendizagem geram grandes impactos, acarretando mudanças de comportamentos nos alunos, pois imprimem um padrão de ideias generalistas, desencadeando grandes transtornos ao tornarem inferiores alguns e outros superiores. Essa abordagem foi perpetuada por autores, como Gilberto Freyre, em sua obra Casa Grande & Senzala.

Há necessidade de reformular muitos dos materiais didáticos, pois, uma vez apreendidos esses conceitos errôneos em fase de escolarização, mais difícil será a eliminação desses arquétipos. Sabendo que a escola exerce grande influência na ideologia que se adota como padrão consensual de conduta, a relevância de um olhar atento ao material utilizado na escola se dá desde a Educação Infantil onde são ensinadas as primeiras

visões de socialização como escreve Luiz Fernando de França em seu artigo “Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marrom, de Ziraldo”. Os estereótipos desfavoráveis e as imagens depreciativas ainda aparecem na literatura infantil porque o racismo ainda ronda a sociedade brasileira. A discriminação étnico-racial, encontrada na literatura infantil, reforça a conduta racista, e se buscamos uma sociedade igualitária e democrática devemos sempre eliminar condutas que repassem tal ensinamento. Portanto é nosso papel nos empenharmos em analisar cuidadosamente os materiais utilizados em nossas escolas, a fim de não levar adiante a cultura racista que tem sido vinculada nos conteúdos escolares, tornando a nossa conduta docente imprópria para a igualdade humana, criando efeitos negativos geradores de conflitos na sociedade.

## RACISMO NA ESCOLA

De acordo com Ortiz (2005), o preconceito está presente na escola, já nas séries iniciais, a falta de materiais que mostram imagens positivas do negro, representa a discriminação sofrida pelas crianças na escola. Muitas vezes o preconceito em sala de aula é omitido pelos próprios professores que preferem se calar ao invés de discutir o assunto, propondo alternativas para que ele seja erradicado.

A escola ajuda a manter esta situação, pois quando omite os preconceitos afirma não haver desigualdades entre os alunos. Sendo assim, não há mobilização por parte da instituição no que se refere a preparar os professores para lidar com situações discriminatórias na sala de aula.

O racismo acaba prejudicando não só quem sofre, mas a todos os alunos presentes nas salas de aula de todo o país. A sua prática pode gerar conflitos, desunião, principalmente quando

o professor não toma atitudes com relação a esses fatos. A negação ou apatia dos educadores em procurar soluções às situações preconceituosas entre as crianças acentuam os estereótipos e preconceitos (ORTIZ, 2005).

Os colegas de classe através de apelidos e palavras ofensivas usam as referências negativas sobre a cor negra para depreciar seus próprios colegas em momentos de brigas. Na maioria das vezes, não são chamados à atenção e continuam agindo dessa forma. Assim, os alunos vítimas dessas atitudes se calam e se isolam por não encontrar apoio do professor. Quando acontece de reagirem contra abusos, são advertidos e criticados.

Um fator importantíssimo o qual não podemos esquecer é a invisibilidade da criança negra na sociedade. É fácil verificar esse fator, se formos a uma loja de brinquedos e observarmos

na sessão de bonecas, lá encontraremos bonequinhas negras e brancas. Se perguntarmos para algumas meninas qual acham mais bonita irão responder que é a branca e se questionar porque, as respostas são: porque acham as branquinhas de olhos azuis, cabelos louros e lisos, mais bonitas. As crianças com essas respostas logicamente já estão estereotipadas fazendo referências negativas à visão do negro em nossa sociedade.

Esse é um dos exemplos de preconceito e racismo que ocorrem dentro da sala de aula com nossas crianças de cor e que deve ser mediado pelo professor, o mesmo deve trabalhar essas situações assim que forem percebidas. Nossos alunos negros procuram agir da maneira mais discreta possível para não serem percebidos e pegos por motivos de piadinhas pelos demais alunos brancos. E o incrível é que alguns desses alunos que cometem o ato de racismo são pardos

e possuem os traços de afrodescendentes. As crianças negras mesmo nos dias atuais sofrem muito preconceito por causa da cor de sua pele, essa cor que vem de um povo imensamente guerreiro e trabalhador. Temos alunos que deixam de ir à escola devido a uma bagagem pesada de preconceitos do passado, e por isso há necessidade de não contaminarmos nossas crianças com estereótipos negativos e sim conscientizá-las para não serem reprodutoras

de racismo.

As crianças são um bom caminho, pois reproduzem e colocam em prática com grande facilidade o que aprendem e sabemos que não basta tratar o racismo apenas na escola, mas sim erradicar o mesmo em toda a sociedade. Esse trabalho não é uma tarefa nada fácil, pois vemos casos em que os negros se menosprezam, em relação às demais raças existentes, esquecem de todo contexto histórico

que ajudaram a formar em nosso país. As crianças negras precisam ser respeitadas por todos, precisam viver suas origens, sua cultura e não julgadas por essa sociedade preconceituosa. São protegidas por uma lei que obriga o ensino de sua cultura, mas que não é cumprida a risca por todas as escolas e também pela sociedade estereotipada que possuímos.

## DIVERSIDADE CULTURAL E RACISMO

O Brasil é um país de imensa diversidade cultural, portanto é necessário haver respeito às diferenças para que a liberdade de desfrutar a cultura com dignidade seja preservado. Apesar de toda riqueza cultural ainda apresenta características p r e c o n c e i t u o s a s e discriminatórias arraigadas em seu cotidiano, demonstrando e fortalecendo a desigualdade que permeia a sociedade. Ações têm sido praticadas com o

objetivo de amenizar essas divergências sociais, porém a singularidade de cada grupo tem sido o principal fator desencadeador destas complexas relações.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê o direito a cultura como direito fundamental e inalienável do ser humano. Contudo esse direito não vem sendo assegurado no Brasil, onde a cultura africana e indígena é

extremamente superficial e pouco reconhecida, tornando a preservação de tais, abalada, com a consequente perda de seu valor e de suas principais características.

A diversidade cultural brasileira torna o país multifacetado, influencia cada vez mais seja direta ou indiretamente para a sustentação da desigualdade social. A cultura brasileira tem aderido a um padrão cada vez mais americanizado,

acentuando a cada dia o preconceito e a discriminação na sociedade onde nem todos se mostram interessados em ter acesso ao diverso, gerando conflitos entre as culturas existentes no país.

Os afrodescendentes que são grande parte da população, sofrem historicamente com esse confronto cultural, mesmo fazendo parte da chamada diversidade brasileira. Convivem com uma injusta limitação de expressão por ser principal alvo de preconceito. A diversidade encontrada na cultura brasileira não favorece as vivências em sociedade, pois cada grupo apresenta características peculiares, o que enfatiza discordância entre os indivíduos, promovendo o retrocesso da convivência em sociedade. As ações discriminatórias na maioria das vezes não são intencionais já que ocorrem de forma sutil em brincadeiras ou em expressões comuns de determinados grupos. Dessa maneira, tornam-se naturais e irrelevantes

para quem discrimina e também para quem é discriminado, ou seja, a vivência desigual que está tão impregnada em nosso cotidiano que nem nos damos conta de que podemos estar disseminando atos preconceituosos.

Para incentivar o respeito às diferenças culturais existentes no país tem sido adotadas leis que determinam o ensino da história e cultura africana e indígena que são obrigatoriamente divulgadas nas escolas como nos diz a LDB em seu artigo 26. Porém, essa lei somente não é o suficiente para que aconteça claramente o aprendizado destas culturas que são abordadas em aspectos ligeiros e superficiais. Essa conduta do professor se dá por vários fatores seja a falta de conhecimento sobre tais conteúdos em sua formação, por falta de recursos didáticos que favoreça a abordagem do tema ou pela deficiência do quadro pedagógico da escola, entre outras questões, que acabam favorecendo a continuidade do ensino

falho sobre a cultura afro e indígena nas salas de aula. A diversidade cultural brasileira é muita complexidade, sendo necessária a valorização de todas as culturas para que o respeito às particularidades do próximo torne a sociedade um conjunto mais homogêneo e igualitário, tanto nos direitos quanto nos deveres. A escola é um ambiente propício para se iniciar o processo de conhecimento da diversidade cultural brasileira e promover o respeito a todas as diferenças decorrentes desta pluralidade, uma vez que é um lugar onde convivem crianças de varias etnias, crenças classes sociais e culturas distintas; podendo direcionar o aprendizado ao respeito mútuo e o convívio democrático com a diferença. Ela tem o papel de fornecer aos alunos condições para que as culturas sejam valorizadas, trabalhando de forma séria a temática, com função de desfazer os equívocos cometidos historicamente.

A sociedade é

dinâmica e está sempre em desenvolvimento, adquirindo e incorporando novos conhecimentos. A identidade de um sujeito é continuamente transformada, como afirma Hall. Assim a escola e de extrema importância nessa formação cultural, porquanto exerce o poder de influenciar diretamente em todos os níveis o surgimento do ser subjetivo que não é concreto e está sempre em sintonia com os sistemas

culturais.

Nas escolas a história da África se resume em escravidão, candomblé, capoeira. Ao falar sobre as religiões de matriz africana como o candomblé os professores deixam evidente toda a sua desaprovação sem parar para pensar que pode estar discriminando um aluno. Pois ninguém se diz racista, porém o preconceito com a cultura negra é evidente através

de ações.

Acreditamos que para surtir melhorias no ensino e combate ao racismo, devemos usar uma nova história, a história do hoje, do sucesso dos negros, do hip-hop, do samba, mostrar que os negros também podem ser heróis, que atrizes, modelos podem ser negras para que as crianças tenham orgulho das suas raízes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideal é que o educador, antes de trabalhar o tema Diversidade na sua sala de aula, deixe bem claro para o seu alunado três conceitos fundamentais, são eles: o preconceito, a discriminação e o racismo.

A negação do racismo institucional dificulta o seu enfrentamento e a sua erradicação. Conseqüentemente, impede o acesso de grande parte da população a garantias e direitos constitucionais, restringindo o pleno

exercício da cidadania. A formação cultural brasileira é caracterizada pelas etnias e culturas, pela diversidade de fisionomias e pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito. Essa junção de características gera conflitos em casa, na rua, no trabalho e na escola. A superação do racismo que continua presente em nossa sociedade é uma obrigação moral e uma tarefa a ser desempenhada. E a

educação é imprescindível para que sejamos vitoriosos nesse esforço.

É importante também, que a elaboração dos currículos, livros escolares e outros materiais de ensino estejam isentos de conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso, é indispensável que reflitam as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Essas contribuições não podem ser ignoradas, deve-se dar o devido reconhecimento, caso

contrário é também uma forma de discriminação racial.

Antes de combaterem preconceito, é preciso que os professores reconheçam à

presença dele em sala de aula e que a escola possa desmistificar a ideia de ser um lugar onde paira a igualdade racial. É preciso pensar em uma educação que sirva para abrir nossos espíritos, não para

fechá-los, respeitando e promovendo a conciliação entre as diferenças culturais, fortalecendo nosso ideal de igualdade de oportunidades.

---

## REFERÊNCIAS

BORGES, Edson, D'ADESKY, Jacques, MEDEIROS, Carlos Alberto. Racismo, preconceito e intolerância. São Paulo: Atual, 2002.

BRANT, Leonardo (Org.). Diversidade Cultural Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Pensarte, 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 06 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática „História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 07 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Anti-Racismo na educação: Repensando nossa Escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A Didática e as tendências pedagógicas. São Paulo: IDEAS, 1994.

MENDES, Iba. A origem do "Preconceito". Disponível em: <<http://www.etimologista.com/2010/04/origem-do-preconceito.html>>. Acesso em: 07 de setembro de 2014.

MORAIS, Regis de. Cultura Brasileira e Educação. Campinas: Papirus, 2002.

OLIVERA, Ivone Martins de. Preconceito e Autoconceito: Identidade e Interação na sala de aula. São Paulo: Papirus, 2007.

ORTIZ, Cisele. Só não enxerga quem não quer: Racismo e preconceito na Educação Infantil. Revista Avisalá, nº 23, nov. 2005.

REZENDE, Maria Alice; SILVEIRA, Cláudio Carvalho; SISS, Ahyas. Educação e cultura: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SILVA, Helio. A busca de um caminho para o Brasil: A trilha do círculo vicioso. São Paulo: Senac, 2001.



Imagem: Shutterstock

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: SUSTENTABILIDADE CONSCIENTE



## ANDRÉIA MENDES DE OLIVEIRA

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Pedagoga e Pós Graduada em Psicopedagogia.

Este estudo tem como temática: „Educação Ambiental na escola: sustentabilidade consciente”, tendo por objetivo, proporcionar uma maior aproximação e apropriação do tema, que em conjunto a todas as pessoas envolvidas e maiores interessados, poderão acontecer em curto, médio e longo prazo. Precisamos valorizar e proporcionar momentos diários e permanentes dentro e fora do ambiente escolar que demonstre esta importância de se trabalhar a preservação, cuidados e defesa do meio ambiente com o objetivo de identificar

os vários problemas ambientais. A educação ambiental deve ser verdadeiramente uma forma de educação, temática de projetos educativos, pois é indiscutível a necessidade de conservação e defesa do meio ambiente. Para efetivação deste trabalho e necessário o envolvimento de ações Pedagógicas de maneira Interdisciplinar, ligada e integrada entre os diversos



conhecimentos.

O espaço escolar desde muito cedo precisa proporcionar em seus Projetos atitudes e valores que resultem um contexto natural de Educação Ambiental, sem fragmentações, contínuo e processual.

Propomos a discussão e reflexão sobre conceituais característicos da Educação Ambiental, valorizando as riquezas naturais como bem sustentáveis a todos.

Infelizmente pode-se observar o quanto nossa população se

coloca aquém do problema previamente anunciado, formas de cuidados e resolução desta problemática podem ser facilmente aplicadas diariamente, principalmente no espaço educacional, precisamos nos apropriar de estratégias metodológicas, frentes de trabalho e Projetos educacionais que enriqueçam nossos conhecimentos para dentro e fora dos muros da escola.

A reflexão proposta objetiva a formação de alunos e comunidade pautada na grande tarefa dos cuidados ambientais

que conseqüentemente resultara em um mundo melhor e mais sustentável, onde todos poderão usufruir de um futuro mais digno.

Estimular a formação dos atores envolvidos assim poderemos garantir **m e t o d o l o g i a s** abrangentes e afirmativas que **p e r m a n e ç a m** fortemente no dia a dia de todos os envolvidos, desenvolvendo assim os valores sociais e culturais tão necessários neste momento de existência.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“ Varinne 2000, p. 62:

*a natureza é um grande patrimônio da sociedade. Conseqüentemente, a Educação Ambiental se torna uma prática social, com a preocupação da preservação desta sua riqueza.*”

O autor questiona e apresenta a importância significativa do ser humano sob as principais formas de destruição do meio ambiente que vem sendo, há longo prazo e continuamente atacado, agredido, violentado, principalmente o crescimento desordenado da população humana, que provoca destruição em sua qualidade de vida.

De acordo com a Lei 9.795/99, Entende-se por educação ambiental os processos

por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (LEI 9.795, 1999, art. 1º). A Humanidade irmana-se perante o universo, então deve lutar unida e sensível à conservação do meio ambiente.

Graças ao aumento do interesse por questões ambientais e avanços tecnológicos e científicos, conhecemos mais sobre os problemas ambientais hoje do que conhecíamos antes.

A Educação Ambiental, como o próprio nome sugere, trata-se de algo concreto e abstrato que de forma subjetiva indica os caminhos para uma

sociedade igualmente conhecedora de valores para nossa convivência no mundo. Somos os maiores interessados nessa comunhão entre homem e natureza, maiores participantes na construção e continuidade de uma raça humana que nos mesmos descobrimos e que de alguma forma nos perdemos.

“ formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam (SEARA FILHO, G. 1987, p.20).”



Mediar o caminho, valorizar as potencialidades, usufruir da terra, integrar o homem e respeitar cada gota de suor, demonstra o quanto dependemos e precisamos deste espaço chamado Planeta Terra.

“ A educação ambiental é a ação educativa

permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores

e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação. (Conferência Sub-regional”

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL: SUSTENTABILIDADE, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade – Cadernos SECAD1 Ministério da Educação. A compreensão da Educação Ambiental a partir de sua função social que propiciou o surgimento de tipologias dualísticas, com categorias intrinsecamente binárias: Carvalho (1991) inicialmente contrapôs uma Educação Ambiental alternativa contra a Educação Ambiental oficial; Quintas (2000), Guimarães (2000, 2001) e Lima (1999, 2002), respectivamente, colocaram uma educação no processo de gestão ambiental, uma Educação Ambiental crítica e uma

Educação Ambiental emancipatória contra a Educação Ambiental convencional; Carvalho (2001) compara uma Educação Ambiental popular versus uma Educação Ambiental comportamental. Tais tentativas procuram demarcar, através de elementos da Sociologia da educação.

“Sustentabilidade pode ser definida como sendo a utilização do nosso entorno físico de tal forma que suas funções vitais sejam indefinidamente preservadas” (Hueting and Reijnders, 1998, p.38).

Diversidade caracteriza os movimentos ambientalistas, nesse amplo universo de ONGs, algumas fazem trabalho de grande importância dentro da proposta de sustentabilidade. Esses movimentos alcançam um grau de amadurecimento das práticas e a consolidação de um perfil de atuação de instituições numa perspectiva proativa e propositiva, dentro de moldes de sustentabilidade, que vem além de um cuidado com nosso meio ambiente, uma proposta para novas aquisições dentro de nossa economia, onde retirar da terra apenas o

que se necessita e retornar para ela apenas o que for necessário é não somente uma forma sustentável como também inteligente de vida.

Muitas vezes a crise ambiental é também a crise de um conjunto de relações sociais. Os problemas ambientais denunciam desigualdades profundas no acesso das populações aos recursos da natureza e às boas condições ambientais. As frequentes lutas e militâncias de comunidades em torno de saneamento básico são alguns exemplos disso.

A Constituição brasileira garante um meio ambiente saudável, porém esta não tem sido realidade das populações menos favorecidas. Há de se criar uma nova cultura com novos conceitos que

objetivem concepções conscientes e valores importantes para uma sociedade que conheça seus direitos e deveres para com o ambiente e tudo aquilo que o prejudique.

Segundo Maria da Gloria Gohn, “uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social” (Gohn, 2011:333). Desta forma, entender os diferentes valores e saberes que os Movimentos Sociais X Sustentabilidade X Educação Ambiental X Cotidiano Escolar, dentro de uma comunidade aprendente no mundo globalizado atual, deve ser um grande desafio aceito por parte dos

Professores e demais atores Educacionais.

Podemos nos perguntar, como os movimentos curriculares ambientais dentro das escolas podem contribuir aos movimentos ambientais locais?

Certeau, 2000, nesse sentido, diz que ao relatarmos e interagirmos nossas experiências dentro dos muros da escola, estamos falando de nós mesmos, bem como nossa relação que evidenciamos com o mundo, nossos conhecimentos, anseios, valores, desejos, ou seja, nossas ideias mais escondidas sobre a enorme vontade de compartilharmos um mundo novo, saudável e finalmente sustentável.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática apresentada nos proporciona criar um olhar e uma importância cultural e social de se trabalhar com toda a comunidade aprendente diariamente, nos projetos dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, para a vida. Essa estratégia requer novos conceitos, tanto sociais quanto científicos, meios de cuidados próprios que possam acontecer dentro da casa, bairro, e cidade de cada cidadão, conjunto de valores formais e informais.

A educação é essencial à promoção de tais valores e para aumentar a capacidade das pessoas de enfrentar as questões ambientais e de desenvolvimento. A educação em todos os níveis deve ser orientada para o desenvolvimento sustentável e uma responsabilidade ética

O espaço educacional a cada dia torna-se mais inovador e fomentador de problemáticas onde os Projetos como um todo

ganham cada vez mais adeptos na construção de novos valores por meio da experimentação e pesquisa, desta forma, o cidadão desde sua mais tenra idade, dentro e fora da escola deve ser olhado e incentivado como protagonista neste processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem da Educação Ambiental, participando ativamente da realidade dos nossos problemas ambientais bem como soluções plausíveis, pois somente assim nossas crianças, jovens e adultos se sentirão parte integrante deste processo no sentido da busca de conhecimentos e atitudes que nos favoreçam, sentir-se parte da transformação, ser o ator.

As novas gerações dependem necessitam se posicionar frente as demandas do mundo contemporâneo, desenvolvendo políticas públicas voltadas a defesa e cuidados como um todo, nos âmbitos nacionais e internacionais,

grupos de trabalhos com formação ampla para o desenvolvimento sustentável, tirar da terra somente o que se necessita, dificultar e problematizar atitudes pessoais e de caráter individual.

Caracteriza-se por Educação Ambiental aprender a ver e a pensar sobre como se produzem os problemas ambientais, e mais do que conseguir ver, saber e procurar estratégias que poderão sanar as causas para assim resolvê-las, proporcionar o reconhecimento e o empoderamento de novas propostas que induzem e caminham a um crescimento social e cultural, dentro e fora da escola com responsabilidade e conhecimento científico, eis ai mais uma forma de reconstrução de nossa história, porém agora, uma história para sempre.

## REFERÊNCIAS

Carvalho (1991), Carvalho (2001), Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade – Cadernos SECAD 1 – Ministério da Educação. COPESA. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad1\\_ed\\_amb\\_ap\\_sust.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad1_ed_amb_ap_sust.pdf). Acesso em 21 de dezembro de 2016.

Certeau, 2000. A inversão do cotidiano: práticas sociais e rupturas na vida urbana contemporânea. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582010000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000300007). Acesso em 21 de dezembro de 2016.

Chosica/Peru (1976) Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>. Acesso em 19 de dezembro de 2016.

Gohn, 2011:333. Movimentos Sociais na Contemporaneidade de Maria da Glória Gohn. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5851682/gohn--maria-da-gloria-movimentos-sociais-na-contemporaneidade/8>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

Hueting and Reijnders, 1998 (pagina 38) – Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentavel – Conceitos chave em educação ambiental. Disponível em: <https://preajf.files.wordpress.com/2009/07/educac3beoo-ambiental-conceitos-e-principios.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2016

LEI 9.795, 1999, art. 1º. Humanidade irmana-se perante o universo, então deve lutar unida e sensível à conservação do meio ambiente. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/unidadedeapoio/download/elaine07.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs Meio Ambiente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

Quintas (2000), Guimarães (2000, 2001) e Lima (1999, 2002), Educação Ambiental: a formação de uma moral ecológica. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-forma%C3%A7%C3%A3o-de-uma-moral-ecol%C3%B3gica>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.



Imagem: alemdosdentes.wordpress.com

# COMO DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LEITORA NAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/ SURDEZ



## ADRIANA COSTA LIMA

Licenciada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Mogi das Cruzes- SP (2003). Formada em Pedagogia pela FACAB (2014). Especialista em Língua Portuguesa pelo Programa REDEFOR, oferecido aos professores do Estado pela Universidade de Campinas – UNICAMP (2013). E, Pós-graduada em Educação Especial e especialista na Área de deficiência Auditiva/ Surdez pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” – UNESP (2016). Professora da Rede Estadual e Municipal de São Paulo.

Historicamente o ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência auditiva/ surdez tem se pautado em concepções de linguagem que tratam a língua como um código pronto e acabado. Para situar o tema do ensino

da leitura para alunos com deficiência auditiva-surdez abordaremos a chegada dessa nova demanda às escolas.

Sabe-se que as políticas públicas brasileiras buscam amparar o ensino

de estudantes com deficiências desde 1917, com a criação da Escola para crianças Débeis. Mas foi só em 1959, que os estudantes com deficiência auditiva/surdez passaram a ser atendidos com a regulamentação do Serviço de Educação de Surdos-Mudos, pelo Decreto n. 34.380, de dezembro de 1958. (CAPELLINI, ROFRIGUES, 2014). Este atendimento era feito a um público selecionado, pois estas escolas eram polos

e o atendimento era voltado aos familiares que pleiteavam e se responsabilizavam pela frequência do educando. Isto dificultava o acesso das famílias menos favorecidas que não tinham condição de manter-se nos grandes centros.

De acordo com Capelline e Rodrigues (2014), as exigências de disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura, surgiram na década de 1990, entretanto os currículos das faculdades tinham até 2005 para serem adaptados. O que nos leva a pensar que o processo de adaptação é muito lento em comparação à chegada do estudante com deficiência nas escolas públicas do país.

Essa lentidão no processo afetou o trabalho direto com estes alunos, pois os profissionais que recebiam estes educandos não foram preparados durante a chegada desta nova demanda e os novos formados entrariam na rede em um período distante. O que não deve ficar subtendido aqui

que se deveria protelar a chegada do estudante com deficiência na escola, preferencialmente, pública, mas que a preparação dos profissionais da área fosse predecessora à chegada desses alunos.

Istogerou insegurança nos professores, no que diz respeito aos métodos utilizados para as crianças ouvintes que não surtiam o mesmo resultado nos estudantes com deficiência auditiva/surdez, ocasionando a reflexão sobre a formação continuadas dos professores para uma escola que atendesse às expectativas de inclusão das pessoas com deficiência:

“[...] (os) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular; que deveria acomodá-los

*dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMACA, 1994 p. 01)*

”

Faz-se necessário reconhecer que o estudante com deficiência auditiva/surdez tem necessidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e ser feliz como qualquer outra, só que muitas vezes por caminhos ou formas diferentes. Para ampliar as possibilidades, deste estudante com deficiência, há a necessidade do trabalho em sala de aula que desenvolva atitudes de respeito e solidariedade, propondo atividades que estimulem a cooperatividade entre os alunos, a busca do trabalho em equipe e a inserção de todos nas atividades educacionais.

Outro desafio pode ser a quebra do preconceito, pois o contato com o estudante com deficiência exige temáticas em sala de aula que abordem o conceito de discriminação, trazendo reflexão sobre a igualdade

de direitos e alteridade, para que os educandos se sintam participantes desta sociedade onde todo cidadão têm direitos e deveres.

O termo discriminação abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino. (Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino - Decreto nº 63.223/ 1968, art. 01).

Isso exige que os educadores sejam capacitados para reformularem seus métodos de ensino e adequá-los à realidade voltando-os para o ensino de habilidades e competência.

Já dentro das leis normativas do país surge o Decreto Lei N ° 10.436, de 24 de abril de 2002 que oficializou a LIBRAS como

língua utilizada pelas pessoas com deficiência auditiva/surdez no Brasil. Logo, a linguagem de sinais deveria ser ensinada como disciplina LIBRAS, que equivale à disciplina Língua Portuguesa, sendo ensinada nas escolas de ensino regular.

Assim, como a disciplina Língua Portuguesa, a LIBRAS deve ser ensinada ao longo de toda a vida escolar do estudante com deficiência auditiva/surdez, para que a linguagem de sinais seja cada vez mais aprimorada por ele. E para que haja a efetiva inclusão que almejamos, é necessário que aprendamos LIBRAS como segunda língua no nosso país, a fim de não haver barreira comunicativa entre os brasileiros.

De acordo com Brasil (2010), há aceitação de matrícula de todos estudantes com deficiência e capacitação de professores. Entretanto, faz-se necessário oferecer a todos os alunos, como os com deficiências auditiva/surdez, aulas em sala de apoio; participação

do estudante em todo processo educativo da escola; cooperação social e pedagógica entre os alunos; intérprete; material específico para estudantes com deficiência auditiva/surdez; utilização de estratégias áudio-visuais no cotidiano das aulas.

Todos os itens citados acima já fazem parte do apoio prestado aos alunos com deficiência auditiva/surdez, mas o que vale ressaltar é a qualidade esperada e a facilidade da oferta que não é eficaz (SÁ, 2011, p.27).

É um direito assegurado pela RESOLUÇÃO SE 61, de 11-11-2014:

Aos alunos, público-alvo da Educação Especial, já matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado o Atendimento Pedagógico Especializado - APE, com condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem como à sua continuidade. (art. 01 §01)

Regulamentada pela Instrução, de 14-1-2015:

O Atendimento Pedagógico Especializado (APE) disponibilizado aos alunos com surdez/deficiência auditiva, matriculados em classe comum, será garantido sob a forma de:

- Sala de Recursos;

- Atendimento Itinerante e

- Professor Interlocutor de Libras/Língua Portuguesa para apoiar a interlocução do conteúdo curricular em sala de aula regular ou em outras atividades pedagógicas, inclusive externas. (item 2 :FORMAS DE ATENDIMENTO P E D A G Ó G I C O ESPECIALIZADO - APE)

Faz relevante dizer que as salas de apoio estão nas escolas centralizadas, o que exclui a possibilidade de muitos alunos a serem atendidos, pois para que isto aconteça, é necessário que tenham disponibilidade familiar para o acompanhamento deles na inserção escolar e vagas suficientes para o atendimento das escolas ligadas àquele polo escolar. O que é visto não ser apenas uma realidade

isolada de uma ou duas escolas, mas da maioria das escolas que estão nas zonas menos favorecidas de São Paulo. Como esclarece a autora Rita Vieira (2005; p. 20):

[...] nós sabemos que atualmente no Brasil uma parte importante de crianças com deficiência ainda não frequentam o sistema público de ensino [...] os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar uma boa educação a TODOS. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino.

Para a implementação dos direitos do estudante com deficiência auditiva/surdez na educação, faz necessário trazer até eles os seus direitos, não de forma fragmentada, como é visto até agora, mas de forma totalizada, para que o educando venha escolher, o recurso, que ele se adapte mais, ou seja, estes recursos devem ser múltiplos e acessíveis. Deve haver nas escolas, profissionais

especializados para atendimento das especialidades e, além disso, todos profissionais, que se comunicam com os estudantes com deficiência auditiva/surdez, também, devem estar preparados para receber o aluno e se comunicar com ele.

Cursos como os de Educação Especial devem ser oferecidos a todos os profissionais da rede, não de forma seletiva, mas como formação continuada, de forma a se enquadrar na rede. Assim como, materiais de apoio para estes profissionais e, além disso, um prédio que seja inclusivo, onde o acesso da pessoa com deficiência seja garantido sem expor o aluno a situações de constrangimento.

## Objetivos

Observar um aluno de 12 anos com deficiência auditiva/surdez em seu processo de aprendizagem da competência leitora, avaliando quais são suas dificuldades e facilidades com os métodos de ensino.

## COMPETÊNCIA LEITORA

Entender que o homem se comunica através da linguagem é reconhecer os diferentes meios e possibilidades de produzir significados, levando em consideração o instrumento de comunicação e os sujeitos dessa interação. Como esta pesquisa visa analisar o desenvolvimento da competência leitora em crianças com deficiência auditiva/surdez, apontaremos como instrumento de comunicação a Língua Portuguesa na modalidade escrita, uma vez que “o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH, ELIAS; 2008 p.10).

Ainda para as autoras, Koch e Elias (2008), o leitor, ao tomar contato com um texto, deve utilizar estratégias

para compreendê-lo: (a) conhecimento linguístico, sendo este o conhecimento gramatical e lexical da língua; (b) conhecimento enciclopédico, é o conhecimento do contexto histórico no qual o texto foi produzido; e, (c) conhecimento interacional, quando o leitor entende o que vem nas entrelinhas do texto.

Sendo assim, o ato de leitura não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, seja ele escrito ou não. A leitura carece da mobilização do universo de conhecimento do outro – do leitor – para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está.

Aprender a ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais (jornalística, artística,

judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, entre outras) para desenvolver uma atitude crítica, quer dizer, de discernimento, que leve a pessoa a perceber as vozes presentes nos textos e perceber-se capaz de tomar a palavra diante deles.

Entende-se por leitura, a capacidade de entender um texto. Assim, o significado do texto não reside apenas na soma de significados das palavras que os compõem, mas no entendimento do todo. O que o leitor vê no texto e o que ele traz são dois processos simultâneos e em estreita interdependência. Essa visão é o que Koch e Elias (2008) chamam de modelo interativo de leitura, é uma relação texto/autor/leitor que pode ser qualificada como dialética.

Entender como

o estudante com deficiência auditiva/surdez desenvolve a competência leitora da língua escrita portuguesa é entender que o seu conhecimento linguístico da língua escrita será o mesmo que de um ouvinte, entretanto o processo de aprendizagem dessa aquisição será distinto, pois o ouvinte entende e aprende a escrita como uma transcrição da fala – língua portuguesa oral.

Já o estudante com deficiência auditiva/surdez não tem como refração da língua falada e sim LIBRAS que é sua língua materna. Sendo assim, é importante que a pessoa com deficiência auditiva/surdez aprenda sua língua no mesmo tempo que os ouvintes aprendem a oralidade, pois conforme Karnopp e Pereira (2004, p.8):

[...] o domínio da leitura é possível para a pessoa surda se fundamentalmente ela se apoiar no fato de dominar uma língua. Não importa a língua na qual o ensino da leitura

se baseie, o importante é que exista uma língua adquirida e que a pessoa seja capaz de pensar no funcionamento das duas línguas.

Em outras palavras, ensinar a leitura ao aluno com deficiência auditiva/surdez significa recriar novos métodos que não seja o apoio da fala, e sim, dos sinais que é uma das vastas possibilidades de linguagem. Visto que, “do mesmo modo que a língua oral subsidia o aprendizado da língua escrita para os ouvintes, a língua de sinais, para os surdos deverá ser o elo no processo dessa modalidade de linguagem” (MARTINS, 2011, p. 60).

A autora em questão ainda defende que, a língua portuguesa escrita, para o educando com deficiência auditiva/surdez, não será uma aquisição de uma língua estrangeira, “pertencente do outro”, mas uma língua escrita que pertence as duas línguas - LIBRAS e Língua Portuguesa oral -

“partilhada com o outro”.

Esta visão de partilhar deve ser instaurada nos dois públicos: pessoas com deficiência auditiva/surdez e ouvintes, para que ambos entendam também que a língua escrita não é daqueles que ouvem ou veem, ela é de todos, porque “por trás dos ouvidos e dos olhos há uma mente em evolução, há uma criança em busca de conhecimento e da compreensão do mundo” (MARTINS, 2011, p.17)

Sendo assim, ensinar uma criança com deficiência auditiva/surdez, exige o conhecimento do código, tanto pelo aprendente como pelo educador para que ambos tenham dialogicidade, porque não há ensino sem o diálogo (FREIRE, 2007, p. 115-116):

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do

amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos.

Há também que haver as mudanças dos métodos de ensino da leitura, pois não se trata de duas pessoas ouvintes, e sim interações de comunicação entre o

ouvinte e a pessoa com deficiência auditiva/surdez, exigindo neste caso a equidade e não igualdade de tratamento. Porque “ao tratar o surdo como um ouvinte, em uma lógica de igualdade, a escola poderá desconsiderar a pluralidade dessas pessoas, negando-lhes o reconhecimento de sua singularidade” (MARTINS, 2011, p. 43).

Em consonância com a Proposta Curricular de ensino de Língua Portuguesa (2008, p. 19) “são cinco as competências [...] que apresentam articulação com a competência ler e escrever”, apontaremos aqui apenas a:

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. A constituição da competência de

leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão, que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais a qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências). ( grifo meu)

Assim, é de suma importância destacar, que o domínio da linguagem são competências fundamentais para qualquer disciplina, pois ler é interpretar e escrever é assumir uma autoria individual ou coletiva para o mundo.



## PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No cotidiano das escolas e em diferentes lugares do Brasil, os professores são confrontados pelas perguntas do porquê muitos alunos, apesar dos esforços da escola, continuam sem gostar de ler, e principalmente sem entender o que está lendo, tornando-se ícones das pesquisas como alfabetizados funcionais. Ou, o porquê de outros, ao contrário, formarem-se leitores ao longo de suas trajetórias escolares. Questões sobre como selecionar textos adequados aos alunos ou como desenvolver práticas que aumentem as competências dos leitores em formação e criem o desejo de ler podem ser suscitadas nesse processo de ensino.

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte

das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994,p.05)

Com o aluno com deficiência auditiva/surdez não é diferente, entretanto faz-se necessário a adaptação do currículo para atingir as habilidades básicas para competência leitora. Pois, de acordo com a LDB (1996) art. 59 “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos especiais: [...] a sua efetiva integração na vida em sociedade”.

Toda criança tem o direito a desenvolver suas potencialidades, mesmo que para isto, a escola tenha que oferecer novos meios para transposição dos conhecimentos, pois a integração do aluno com deficiência auditiva/surdez no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão.

Estar em uma comunidade que não faz uso do mesmo canal de comunicação, pode fazer com que o estudante

com deficiência auditiva/surdez carregue consigo defasagens desde as séries iniciais, o que o prejudica na inserção social como cidadão, dado que, “no processo de desenvolvimento humano, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção de significados subjetivos e culturais” (REBOUÇAS, AZEVEDO, apud SÁ, 2011, p. 171)

Para isto, é importante inserir nos textos imagens para que o estudante com deficiência auditiva/surdez busque inferência com a realidade. O estudo das imagens deve ser levado em conta na formação de leitores, uma vez que estamos inseridos numa sociedade marcada pela iconização da realidade. A leitura de textos com o apoio da imagem é essencial, pois se tem nela a representação máxima dessa realidade como exemplo do que se lê ou o que se ensina; é uma nova forma de ver, de ler, além de se desenvolver habilidades de compreensão estética.

Nesse sentido, as imagens cumprem seu papel ao abordarem expressões e gestos dos personagens, o uso de sinais icônicos e gráficos, os cenários e o sentido das imagens em relação ao texto. Como caracterizam Frizzo e Bernardi (apud PINHEIRO, 1999, p. 14)

A imagem deve ser vista como parte integrante do processo de significação, pois ela auxilia o aluno compreender o texto, pois

a criança não lê apenas as palavras de um livro, mas lê, ou atribui sentido, também considerando as ilustrações, bem como o contexto social em que a leitura se dá.

Para Santaella (2004), o leitor imersivo é aquele que penetra nas imagens, lê por meio de uma busca de interferência semiótica, modifica o conteúdo e interfere, interagindo nesse conteúdo. O pensamento desse leitor não seria linear, mas

imagético, semiótico em sua competência leitora.

Contudo, a proposta de inserir imagens no texto é uma das possibilidades que o professor tem para mediar a relação imagem e realidade para o surdo dentro do processo de aprendizagem de leitura de textos, para que assim, o professor atinja sua zona proximal de conhecimento e o desperte para suas potencialidades.

## PERCURSO INVESTIGATIVO

Conforme a LDB/96, o estudante com deficiência tem direito a educação preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto é essencial que este educando tenha a c o m p a n h a m e n t o s especializados e seja respeitado por seus educadores (ECA/90, art. 53) dentro de suas singularidades.

Como a escola deve ser o lócus da reflexão-ação-reflexão, esta pesquisa consta com a

participação direta de dois envolvidos, nas ações de aprendizagens: um aluno com deficiência auditiva/surdez que cursa a 8º ano, que será relatado aqui com o nome fictício de Juliano, bem como a professora de Língua Portuguesa, e, a de Ciências, todos da rede estadual de ensino.

Vale salientar que houve também a participação indireta dos responsáveis do aluno que permitiram as observações; da

coordenadora que muitas vezes se propôs a responder indagações e acompanhar o processo de observações. E, de um professor da unidade formado em educação especial e fluente em LIBRAS que muito colaborou como interprete quando solicitado.

Juliano possui surdez congênita, de acordo com a família, foi diagnosticado na fase da fala. É único da família com a deficiência, tendo, portanto, pais e

três irmãos ouvintes. Não é alfabetizado em sua língua materna, tendo pouco conhecimento da linguagem escrita, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Também, não tem assistência em outras repartições como sala de apoio, Capes, apoio itinerante, etc. Ao passo que, para se comunicar com os ouvintes, utiliza gestos e leitura orofacial.

As professoras (LP e Ciências), assim como o educando, também não dominam a língua dos sinais. Possuem uma vasta experiência de 10 anos (LP) e 18 anos (Ciências) de magistério e há dois anos têm este educando como aluno, sendo o primeiro aluno com deficiência auditiva/surdez da carreira de ambas.

## INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram os roteiros de observações das aulas. Tendo, portanto, o método dedutivo, que “consiste na elaboração de ideias com posterior coleta de dados para teste dessas conjecturas.” (DEL –

MASSO et al, 2015, p. 05).

Sendo assim, a dedução da abordagem de ensino adequada para o ensino da leitura da língua escrita para alunos com deficiência auditiva/surdez que chegam ao ensino fundamental sem dominar nenhum código, é a utilização da imagem como método de apoio para aproximar a imagem do real do que se quer representar na língua escrita.

Portanto, será observada a aula ministrada para alunos ouvintes e depois reaplicada dentro de uma abordagem que faça uso de imagens para aproximar a língua escrita do que se deseja representar.

## PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa tem uma análise qualitativa sendo observados os métodos de ensino aprendizagem para o desenvolvimento da competência leitora nos alunos com deficiência auditiva/surdez, pois:

[...] a análise qualitativa permite a interação com as pessoas, os fatos locais e o objeto que está sendo pesquisado, extraindo significados visíveis e alguns invisíveis, que são perceptíveis somente quando tem uma atenção sensível do pesquisador. (DEL –MASSO et al, 2015, p.03)

A pesquisa em questão é um estudo qualitativo descritivo, na qual visa observar um aluno de 12 anos com deficiência auditiva/surdez em seu processo de aprendizagem da competência leitora.

Os dados encontrados na observação foram registrados tal qual foi observado no momento da sala de aula e transcrito para o diário de observação. A análise de dados se dará por meio da classe de respostas, na qual foi elaborado categorias e subcategorias de acordo com os comportamentos dos estudantes com deficiência auditiva/surdez observados em sala de aula.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na aula de ciência, primeiramente foi apresentado apenas aos alunos, de forma oralizada e descrição na lousa, a fauna e a flora das regiões do Brasil, o que foi notado que nem todos os alunos ouvintes interagiram na aula com perguntas ou com atenção, tão pouco, o aluno Juliano que se absteve.

Noutro momento, esta temática foi abordada com textos semióticos e a relação do significante e significado para que Juliano entendesse que “a unidade linguística é uma coisa dupla” (SAUSSURE, 1996, p. 79). Neste momento, notou-se maior entrosamento ente o professor-educandos e educando-educandos. Juliano desenvolveu a atividade de casa, como solicitado, expondo de forma individual, como os demais alunos na aula seguinte, fazendo usos de gestos, imagens e língua portuguesa escrita em forma de cartaz, o que nos fez perceber seus avanços de se expressar através

das imagens e de registros escritos em LP.

Na aula de Língua Portuguesa, a professora trabalhava a tipologia “Relatar” e o gênero “relato”, conteúdo do livro didático adotado pela escola. Todos os alunos possuíam o livro e faziam a leitura compartilhada iniciada pela professora – exceto Juliano. Ao fim de cada parágrafo, a professora parava para fazer comentários e perguntas à sala. Neste momento o aluno se comportava bem, entretanto não havia interação comunicativa. Ele estava com o livro aberto, pois a professora havia anotado a página na lousa, o que me fez perceber que possuía conhecimento dos numerais.

Depois da leitura e discursão do texto, a professora iniciou a explicação do gênero relatar, usando como apoio a lousa para fazer os apontamentos retirados do texto. O aluno Juliano

não fez as anotações que estavam na lousa. Ao final das explicações e apontamentos, a professora perguntou a sala sobre dúvidas, mas não obteve respostas. Como a professora não se comunicava em Libras, tão pouco os estudantes, acredito que questionamentos vindos da parte do aluno com deficiência auditiva/surdez ficam comprometido, pois como questionar? O quê questionar? E para quem questionar?

Em outro momento a professora retomou a temática com a participação do professor intérprete da unidade que direcionou as crianças para a sala de leitura, o professor ministrou a aula daquele dia de forma colaborativa. O professor entregou um mesmo livro a todos os alunos e fez a leitura compartilhada, interpretando-a, ora para a língua dos sinais, ora mostrando imagens representativas no projetor multimídia.

A atividade avaliativa solicitada foi que os alunos trouxessem, para próxima aula, um relato vivenciado pelos educandos e as imagens representativas das sequências do enredo da história para que o estudante Juliano desenvolvesse sua competência linguística textual, uma vez que está inserido em uma sociedade letrada e que, portanto, necessita fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, o que exige que os professores façam uso de muitos recursos visuais, por a Libras ser uma língua de canal viso-espacial, como ressalta Peixoto (2006, p. 220) a escrita inicial de uma criança com deficiência auditiva/surdez depende

ainda mais do uso de imagens.

As aulas eram acompanhadas de forma colaborativa, da maneira “um professor como suporte”, como cita Capelline (2008; p.07)

O professor da Educação comum e o educador especial atuam juntos em sala, mas um professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o apoio aos estudantes. Pode ser feito rodízio trocando papéis.

S e n d o posteriormente discutido o tema e outras formas metodológicas para criação de estratégias que

atendessem aos ouvintes e o aluno com deficiência auditiva/surdez, na leitura de textos e entendimento das atividades solicitadas.

As aulas que foram, novamente apresentadas, com recurso e/ou equipamentos audiovisuais e/ou textos semióticos e/ou com intérprete com intuito de considerar a experiência visual do aluno Juliano formas de relacionar-se com o mundo real e a escrita, revelaram-se bastante pertinente, por atuar notavelmente sobre esta especificidade, “a singularidade linguística da pessoa com deficiência auditiva/surdez, sua outra via de discurso, sua escuta ocular (Silva, 2011, p. 13).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos traz a reflexão quanto à adequação dos métodos de ensino da competência leitora para alunos com deficiência auditiva/surdez numa perspectiva inclusiva. Isso porque, a chegada de um novo perfil de educando,

requer também, uma nova postura de seus educadores que atenda diferentemente a todos promovendo a igualdade de direitos.

Promover o ensino da competência leitora com o apoio de imagens

é uma das possibilidades de relacionar a escrita com o mundo real, para que o educando amplie seu repertório linguístico e se sinta seguro para ler e escrever textos.

Algumas mudanças educacionais são

fundamentais para que o aluno com deficiência auditiva/surdez seja agregado tanto no ambiente escolar como na própria sociedade e tenha chances de desenvolver-se integralmente. Para isto, é preciso que o estudante com deficiência auditiva/surdez “seja valorizado pelos seus talentos e não por aquilo que lhes faltam” (SCHELP, 2009, p. 3045), falta-lhes a audição, entretanto são muitos os talentos desenvolvidos que lhes

fluem como linguagem: gestos, observação, sinais icônicos, pantomima, entre outras singularidades.

Portanto, a adoção de imagens como apoio para leitura de textos escritos na língua portuguesa, indicou um recurso facilitador na mediação do desenvolvimento da habilidade leitora para aluno com deficiência auditiva/surdez que chega ao ensino fundamental sem o domínio de sua língua materna. As

possibilidades de recursos facilitadores para tal interação, não se esgotam aqui, pois existem vários outros recursos que devem ser explorados, descobertos e até mesmo criados para que o educando com deficiência auditiva/surdez tenha acesso e permanência na escola, um lugar onde se deve respeitar e valorizar as diferenças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos deputados. Decreto 63.223 de 6 de setembro de 1968. Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Coordenadora da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Instrução, de 14 janeiro 2015. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1, 15 jan. 2015, p. 30. Disponível em: <<http://desumare.educacao.sp.gov.br/Paginas/Diario-Oficial/Instru%C3%A7%C3%A3o%20CGEB-Auditiva,%20de%2014-1-2015.aspx>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes e Bases da Educação (1996). Lei Nº 9.394 Art. 59. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 09/09/2014.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 08 set. 2015.

CAPELLINE, Vera Lúcia Messias Fialho(org). Práticas educativas: ensino colaborativo. Baruru: MEC/FC/SEE, 2008; p. 07.

CAPELLINE, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. A evolução das políticas para o atendimento à pessoa com deficiência no estado de São Paulo. São Paulo: Unesp, 2014, p.02.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; et al Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica. Unesp: 2015, p. 03.

\_\_\_\_\_. Instrumentos e técnicas da pesquisa. Unesp: 2015, p. 05.

Direitos humanos: instrumentos internacionais – documentos diversos. Brasília: Senado Federal, 1997. Disponível em :

FOUCAMBERT, Jean. A Leitura em questão. Porto alegre: Artes Médicas, 1994. p. 05.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

FRIZZO, B. BERNADI, G. Gibiquê- Sistema para Criação de Histórias em quadrinhos. In: PINHEIRO, Marcos César de Oliveira. A História em Quadrinhos como Ferramenta Pedagógica, 2009. 14 f. Dissertações (Trabalho Final de Graduação). Universidade do Estado do Amazonas, UEA. Disponível em < [http://www.ifam.edu.br/cms/images/stories/arquivos/revista\\_igapo/edicao\\_03/artigo01.pdf](http://www.ifam.edu.br/cms/images/stories/arquivos/revista_igapo/edicao_03/artigo01.pdf)>. Acesso em 20/09/2014.

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/convencao-da-unesco-relativa-a-luta-contra-as-discriminacoes-na-esfera-do-ensino-1960.html>. Acessado em 11/07/2014.

KARNOPP, L.B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In LODI, A. C.B. et al ( Orgs) Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Meditação, 2004, p.8.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2008. p. 10.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Formação de leitores surdos e a educação inclusiva. São Paulo: editora Unesp, 2011. P. 15-60.

MEC/Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Vol. 1, n.1. Brasília: secretaria de Educação Especial, 2005, p. 20.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Maria Inês Fini (Coord.). São Paulo: SEE, 2008 p. 19.

SÁ, Nídia de(org). Surdos: qual escola? Manaus: editora Valer e edua, 2011. p. 27; p. 171.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004, p.10.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Resolução SE 61, de 11 de novembro 2014. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Tradução Antônio Chelini et al. 25a edição. São Paulo: Cultrix, 1996. p. 79.

SCHELP, Patrícia Paula. Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR, p. 3045.

SILVA, O.G. Escutando a Surdez: signos e produções de sentidos por adolescentes surdos. Trabalho de conclusão de Curso em psicologia. Universidade Potiguar – UNP – 2011. p. 13.

PEIXOTO, R.C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção da escrita para crianças surdas. Campinas: cad. Cedes. V. 26, n 29, p.205-229, maio; 2006.



Imagem: ABEM | Associação Brasileira de Educação Musical

# UMA REFLEXÃO SOBRE O QUADRO ATUAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE RIBEIRÃO BONITO-SP



## DANILO FRANCELLIN

Professor de Ed. Física na rede municipal de ensino da cidade de Ribeirão Bonito-SP.

Pós-Graduado em Educadores em diabetes e professor particular de Música na modalidade violão/guitarra.

A obrigatoriedade da educação musical nas escolas de educação básica, que além do ensino infantil também comporta o ensino fundamental e médio, vem sendo discutida assiduamente nos encontros que reúnem profissionais da área da educação, uma vez

que a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, dispõe sobre essa obrigatoriedade e torna assim uma garantia para o cidadão, prevista em lei.

Segundo Nogueira (2003, p.01) “a música é entendida como uma experiência

que acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta”. Dessa forma não há como negar que, de fato, a música é indispensável para a formação integral do homem, já que caminha lado a lado com ele.

Apesar da Lei que obriga a implementação da educação musical nas escolas de educação básica e estudos

que condizem com a importância da mesma na formação da criança, muitas instituições de ensino têm encontrado dificuldades para cumprir devidamente a lei. Algumas alegam falta de verbas para a contratação de profissionais qualificados, outras alegam que o número desses profissionais é muito pequeno, não atendendo a demanda de aulas existentes.

De acordo com o artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as instituições teriam três anos letivos para se adaptarem, chegando em 2011 com capacidade de oferecerem a Educação Musical a seus alunos. Porém, alguns estudos

apontam para uma Educação Musical ainda caminhando no Brasil, e que muitas instituições, ainda após esses três anos da aprovação da Lei, não têm o conteúdo em sua grade curricular como uma disciplina única, mas sim na grande maioria dos casos, a música é oferecida agregada a outros componentes como Educação Física e Artes.

Dessa forma, este artigo contribui para analisarmos como a Educação Musical é oferecida e trabalhada nas escolas de ensino fundamental I da cidade de Ribeirão Bonito-SP, uma vez que trabalhos dessa magnitude ainda não foram realizados nessa cidade.

O presente trabalho iniciará com uma sucinta reflexão sobre a importância da educação musical na formação da criança, além de refletir posteriormente sobre os fatores importantes na formação dos profissionais envolvidos para a função, e por fim discutirá como essa educação musical vem sendo trabalhada nas escolas da cidade de Ribeirão Bonito a partir de um questionário contendo duas perguntas destinadas aos professores da rede: "A educação musical é trabalhada de alguma forma na sua escola?" e "A educação musical é trabalhada por professor formado na área? (licenciatura em música)".

## **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

De acordo com Joly (2003) é por meio da brincadeira que a criança relaciona-se com o mundo e é dessa forma que ela faz música: brincando. Além disso, a criança descobre materiais sonoros e ouve

com prazer a música de diferentes povos, sempre receptiva e curiosa. Faria (2001) ressalta também que a música é um componente importantíssimo na aprendizagem, uma vez que a criança desde

pequena convive com a música, por exemplo, através das cantigas de ninar. Além disso, a música desperta emoções, interferindo na receptividade sensorial, minimizando a fadiga e estimulando o aluno, por

isso deve-se aproveitar a música com atividade educacional.

Também é válida a ideia de que “o ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem sua justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia a dia” (SNYDERS, 1994, p. 20).

A importância da educação musical pode se resumir ao fato de que segundo Faria (2001) a música sempre esteve presente na escola, dando ao ambiente escolar vida, favorecendo a socialização dos alunos, despertando senso de criação, recreação, passando uma mensagem, revelando uma vida mais nobre, demonstrando emoção, não ficando apenas no inconsciente, mas sim as envolvendo, dando-lhes lucidez e consciência. Segundo o mesmo autor a música é algo permanente em toda a história, comprovada através de diversos registros, fato mais do

que palpável de que ela tem seu valor e não deve ser deixada de lado, fazendo assim parte da formação integral da criança.

Hentschke e Del Ben (2003) salientam sobre as funções da música no contexto escolar: a música auxilia crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, auxilia também na transmissão e criação de práticas musicos-culturais como parte da construção de sua cidadania.

De acordo ainda com os autores a educação musical facilita o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, possibilitando compreender as manifestações musicais de culturas mais distantes. Desenvolve, além disso, habilidades interpessoais.

O desenvolvimento das habilidades estéticas, artísticas, a imaginação e o potencial criativo, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e

psicomotor, além do desenvolvimento da comunicação não verbal são ainda algumas das razões destacadas para justificarem a presença da educação musical nas escolas segundo a educadora segundo Hentschke (1995, apud JOLLY, 2003).

Bigand (2005) também discorre sobre a importância da educação musical, enfatizando que ela estimula a memorização, a resolução de problemas espaciais, a capacidade de atenção e o raciocínio.

Vale ressaltar que a música não tem como função substituir o restante da educação, mas sim atingir o ser humano em sua totalidade, já que a educação tem como objetivo desenvolver no indivíduo suas capacidades múltiplas. Porém, sem a utilização da educação musical, esse objetivo se torna árduo, já que a música atinge a motricidade por meio do ritmo e a afetividade por meio da melodia, de acordo com Gainza (1988).

## UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISISONAL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, para que um professor possa com plenitude e eficácia desenvolver o conteúdo da música, faz-se necessária a graduação em Licenciatura Musical; porém o que ocorre muitas vezes é a substituição desses profissionais por outros, formados, por exemplo, em Artes, ora com algum tipo de especialização na área musical, ora não. Um fator importante e indispensável para a formação do professor de música é a educação inclusiva, a qual é direcionada aos alunos com algum tipo de deficiência, superdotação, altas habilidades ou transtornos globais. Além disso, o estudo de Libras voltado para a educação musical é um fator também importante e necessário para a formação plena do profissional.

Tardif (2002) deixa claro que o professor precisa conhecer os conteúdos da disciplina

e possuir conhecimentos acerca da ciência da educação e pedagogia, desenvolvendo dessa forma um saber baseado nas experiências rotineiras com os alunos. Dessa forma o autor questiona como deve ser a formação do professor para que aplique e programe com eficiência o conteúdo musical no contexto da escola atual, no que se refere à teoria e a metodologia voltadas para a prática pedagógica.

Alicerçando as ideias de Tardif, Hentschke e Del Ben (2003) salientam que o professor deve ter como proposta aproximar os alunos com uma gama variada de estilos e gêneros musicais, promovendo dessa forma a diversidade e expandindo seu universo musical, fortalecendo assim a sua cultura como um todo.

Schon (1992) sustenta que a sociedade atual passa por um grande processo de reestruturação educativa,

discutindo que são necessárias novas formas de considerar o processo de formação dos professores, nas quais as oportunidades de valores práticos se transformem em elemento de análise e reflexão em sua formação. O professor necessita ter consciência do objetivo específico da educação musical, tornando o indivíduo sensível e receptivo ao som, ou seja, musicalizando-o.

A musicalização pode ser compreendida como:

(...) um processo educacional orientado, que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente, que é inserir-se em seu meio

sociocultural de modo crítico e participante (PENNA, 2008, p. 47).

Para Paz (2000) a musicalização tem como objetivos fazer com que as crianças amem a música e proporcionar a elas, mediante recursos pedagógicos vivos e adequados, o máximo de possibilidades para que aprendam música, ainda que não sejam particularmente dotada. O autor acredita também que o professor deve ser profundamente humano no trato com os alunos,

favorecendo assim, mediante a música viva, o desenvolvimento integral da criança.

Schon (1992) finaliza dizendo que reflexões sobre a prática pedagógica são essenciais para um maior domínio das ações educativas, a autonomia do profissional em música pressupõe que o mesmo tenha clareza e responsabilidade em suas decisões, fazendo escolhas corretas no processo de ensinar. Um olhar mais minucioso acerca das tecnologias

da informação e comunicação na formação do profissional ligado a área musical justifica-se uma vez que existe uma estreita relação entre produção artística de maneira geral e o uso das tecnologias. Além disso, a formação atual do profissional está reduzida, em sua maioria, na capacidade do mesmo de repetir ações pedagógicas de diferentes educadores musicais, com os quais teve contato.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o presente trabalho foi usado como base um questionário contendo duas questões objetivas: “A educação musical é trabalhada de alguma forma na sua escola?” e “A educação musical é trabalhada por professor formado na área? (licenciatura em música)”. Nas duas perguntas, as respostas eram limitadas apenas por SIM e NÃO.

O questionário

foi respondido por 33 professores que lecionam no ensino fundamental I da rede municipal de ensino da cidade de Ribeirão Bonito – SP. As escolas nas quais os professores exercem a função/cargo e as quais o questionário foi direcionado foram as seguintes: Escola Lélia Cecília Torrezan Galdino Lucato, Escola Manoel Liberato Mattos Negraes e Escola Maria Olympia Ramos Fabbri.

A partir das respostas obtidas, foram confeccionados gráficos por escola, para que as análises fossem mais palpáveis para uma reflexão.

Foram entrevistados 10 professores da escola municipal Lélia Cecília Torrezan Galdino Lucato, sendo que dois deles lecionam para 1º Ano, um deles para 2º Ano, dois deles para 3º Ano, outros

dois para 4º Ano e mais três deles para 5º Ano. Percebeu-se que a maioria deles reponderam “NÃO” para a primeira pergunta, e apenas um professor respondeu “SIM”. Chega-se à reflexão de que talvez os professores tenham divergências no que diz respeito ao significado de educação musical e de qual a função dela no contexto escolar. Vale lembrar que as funções da música no contexto escolar são:

(...) auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais das nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Nesse sentido, é importante

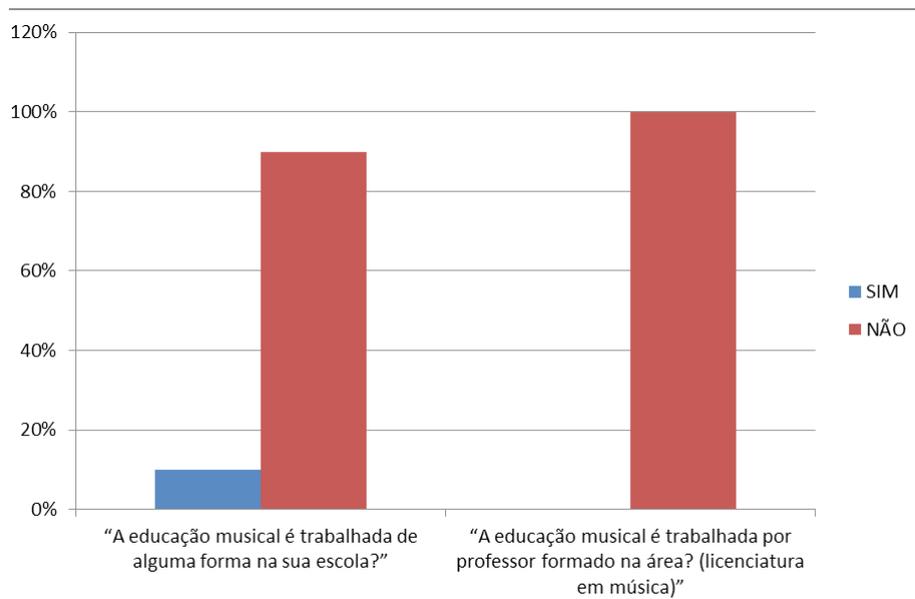


Gráfico da Escola Municipal Lélia Cecília Galdino Lucato

que a educação musical escolar, seja ela ministrada pelo professor unidocente ou pelo professor de artes e/ou música, tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura. (HENTSCHKE E DEL BEM, 2003, p. 181).

Talvez o professor não perceba, mas na simples prática de trabalhar uma música na hora do lanche, em uma aula específica sobre determinado

conteúdo ou mesmo nas comemorações cívicas da escola, embora com pouca carga horária de conteúdo, ele está expandindo o universo musical da criança, e por isso, também lhe proporciona a vivência de manifestações musicais. Dessa forma, faz-se crer, embora não sendo a resposta preferencial obtida nos resultados, que talvez o professor de sala até trabalhe, mesmo que minimamente, a educação musical durante o ano letivo.

Já ao observarmos o resultado da segunda pergunta, encontramos uma unanimidade entre

os professores, que concordam plenamente que não há profissional formado especificamente na área de educação musical, para ministrar aulas na unidade escolar em questão.

Na escola municipal Prof.<sup>o</sup> Manoel Liberato de Mattos Negras a quantidade de professores entrevistados foi maior, subindo para 11 profissionais na educação, são eles: dois professores de 1<sup>o</sup> Ano, um professor de 2<sup>o</sup> Ano, um professor de 3<sup>o</sup> Ano, três professores de 4<sup>o</sup> Ano, três professores de 5<sup>o</sup> Ano, e um professor de Educação Especial.

Percebe-se pelo gráfico, que as repostas foram praticamente as mesmas encontradas na escola anterior, salvo a ressalva de que nessa escola nenhum professor respondeu “SIM” para quaisquer que fossem as perguntas. Chegando a uma unanimidade, quadro bem preocupante se levarmos em consideração a importância da educação musical para a formação integral da criança, já apresentada anteriormente nesse artigo.

Segundo Loureiro (2003), os problemas enfrentados pela área da educação musical são

diversos, dentre os quais, um dos considerados de maior relevância, seja a falta de sistematização do ensino da música nas escolas de fundamental I e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar.

Analisando os resultados encontrados na escola municipal Prof.<sup>a</sup> Maria Olympia Ramos Fabri, percebeu-se que das escolas envolvidas na pesquisa, essa parece trabalhar com mais frequência a educação musical em seu cotidiano escolar, uma vez que 58% dos professores entrevistados responderam “SIM” para a primeira pergunta.

Vale lembrar que foram entrevistados 12 profissionais da educação, sendo eles, dois atuantes no 1<sup>o</sup> Ano, três atuantes no 2<sup>o</sup> Ano, mais três no 3<sup>o</sup> Ano, e outros três atuantes no 4<sup>o</sup> Ano, além disso, um profissional também atuante na sala de recursos.

Embora uma boa parte dos professores tenha respondido “SIM”

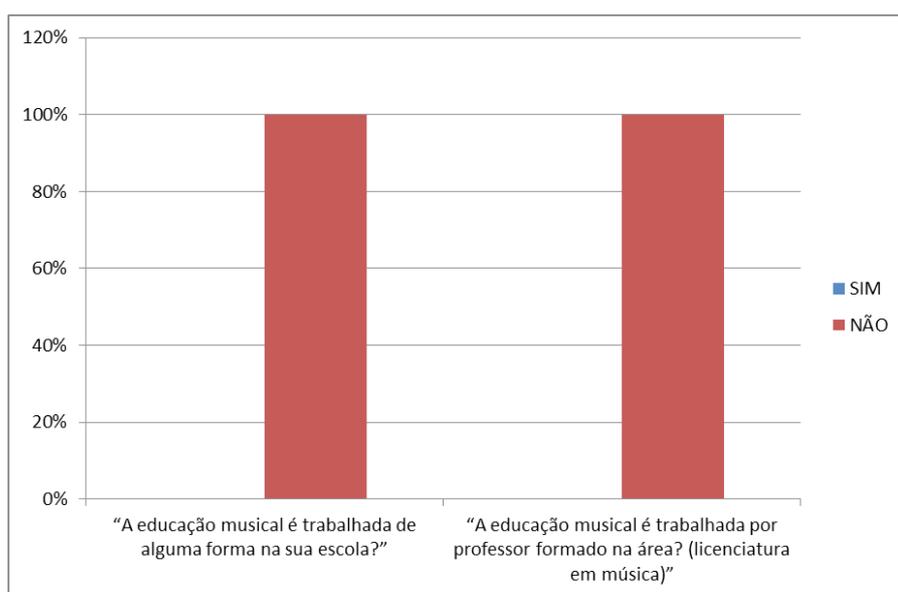
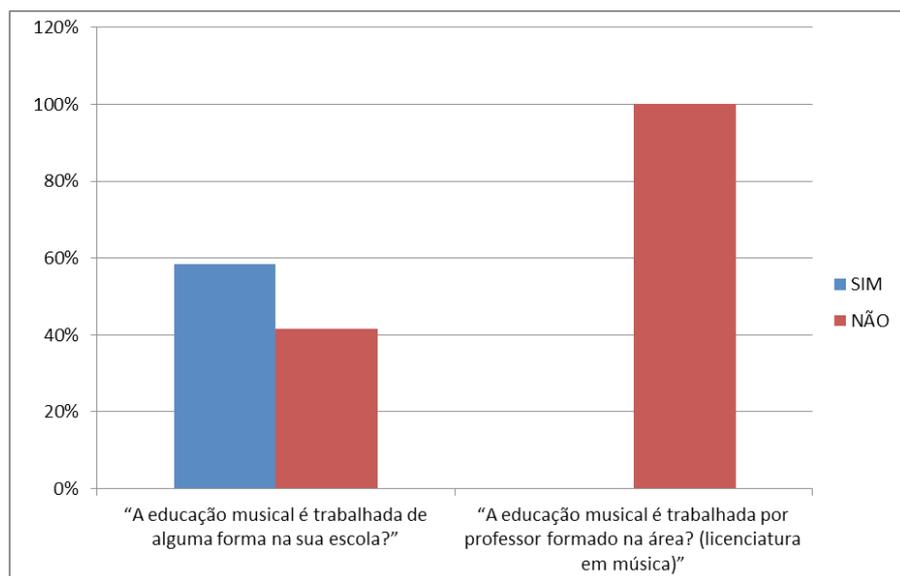


Gráfico da Escola Municipal Prof.<sup>o</sup> Manoel Liberato Mattos Negraes

Gráfico da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Maria Olympia Ramos Fabri

para a primeira pergunta, que questiona se eles trabalham de alguma forma a educação musical na escola, todos eles foram unânimes na outra questão, o que significa que não existe profissional formado na área de educação musical lecionando na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudo minucioso das respostas obtidas nas três escolas, podemos concluir que a Educação Musical é até trabalhada, mesmo que pela minoria dos professores nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ribeirão Bonito, porém, notou-se que não há na rede de ensino, pelo menos em relação aos profissionais de educação fundamental I, nenhum profissional formado na área (Licenciatura Musical).

Não encontramos profissional qualificado na

área atuando nas escolas é um fator preocupante e que deve ser levado em consideração para algumas reformas educacionais futuras, pois o professor envolvido na Educação Musical necessita conhecer as teorias e metodologias profundamente, a fim de desenvolver na criança uma formação integral. Além disso, o professor é uma ponte de comunicação entre o aluno e a música, contribuindo para seu aprendizado e enriquecimento cultural. Dessa forma, ele deve possuir ferramentas e

estratégias ideais para essa finalidade.

## REFERÊNCIAS

BIGAND, Emmanuel. Ouvido afinado. Viver Mente & Cérebro: revista de psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento, São Paulo, p. 58-63, jun. 2005.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS. 2001.

GAINZA, V. Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana, (2003). Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 11. 2003.

JOLY, Ilza Zenker Leme; Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7. 2003.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003.

PAZ, Ermelinda A. Pedagogia Musical Brasileira: Metodologias e Tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. Porto Alegre, Sulina, 2008.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez 1994.

TARDIF, M. Saberes docentes e Formação Profissional. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



# A FAMÍLIA E A ESCOLA TRABALHANDO JUNTAS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## MARA ROBERTA DA COSTA

Professor de Ensino Fundamental I da Prefeitura de Itirapina na EMEF José Cruz

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil

O intuito deste artigo é retratar o valor da relação família e escola no atendimento à criança na educação infantil, demonstrando através deste a importância do acompanhamento na vida da criança para seu desenvolvimento pleno.

O estudo se justifica por entender que é importante que a criança na educação infantil tenha oportunidade de conviver com outras crianças, de mexer em coisas junto com essas crianças,

possibilitando a construção do conhecimento. Deve-se colocar a indispensabilidade de partir dos conceitos naturais da criança: do que ela adquiriu. Tudo isso reforça a importância da interação entre a família, a criança e o professor, uma vez que o trabalho pedagógico, fundamentado nas teorias de Piaget e de Vygotsky, tem como princípio básico levar em consideração, no processo educacional, o aprendizado que o aluno traz para a escola.

Além disso, é interessante destacar que, a partir das experiências profissionais cabe a crença de que os alunos que chegam à educação infantil possuem potencialidades a serem desenvolvidas, principalmente como seres humanos inseridos em um contexto maior que é a comunidade onde estão ambientados e a sociedade

É preciso acreditar nas crianças ou pessoas, ver que ainda existem preconceitos diversos. O estudo é bibliográfico baseado em autores que tratam tanto da educação infantil como da relação família-escola.

### A FAMÍLIA E A ESCOLA TRABALHANDO JUNTAS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao adentrar a educação infantil a criança e sua família têm o professor como elo mais importante para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. Quando a criança chega à escola pode-se considerar que as metas do professor e as do aluno já estariam definidas pelas limitações que a infância impõe.

Aí entra a bagagem também do que a criança vivencia o meio, tudo que ele experimenta até o que o professor procure desenvolver, a bagagem que eles trazem de casa. O professor não pode impor para uma criança certas coisas que ela nunca tenha visto sem relacionar esse conteúdo novo com as experiências já vividas pela criança.

Trata-se de um aprimoramento, um aperfeiçoamento, todos os dias tanto o professor como o aluno melhoram um pouco, procurando atingir suas metas e seus objetivos.

Colocando-se numa posição interacionista, o professor pressupõe a relação do meio com o sujeito no processo de construção do conhecimento de ambos, levando sempre em consideração as experiências que o aluno traz para o contexto escolar.

Assim é possível vislumbrar uma tentativa de conciliar sujeito e objeto em um processo que resulta na elaboração e reelaboração do cognitivo na criança indicado para uma conexão independente entre sujeito e meio, sem a supremacia de um sobre o outro.

Piaget (apud GLAT, 2004) diz que para que isso ocorra é necessário que o sujeito e seu organismo sejam capazes de fornecer tal resposta. Nota-se que nessa situação, há uma via de mão dupla entre o estímulo e a resposta, ou seja, acontece a assimilação através do estímulo a certo esquema

de reação que é a fonte da resposta.

O papel da escola, pela pessoa do professor é, pois, o de provocar o aluno por meio de situações que exijam dele maior dedicação, permitindo-lhes criar e/ou descobrir as soluções pelo próprio esforço de superar os desequilíbrios. Não se admite aqui a ideia da simples transmissão do conhecimento, de forma pronta e acabada. A busca do conhecimento pelo sujeito é o caminho da construção do conhecimento (CASTORINA; BAQUERO, 2008).

Para Mantoan (2001) é prioritário intervir no desenvolvimento cognitivo dos alunos na educação infantil, através da solicitação do meio escolar de suas estruturas cognitivas e de uma melhoria nas condições de seu funcionamento intelectual. Nas suas palavras:

[...] Têm-se, portanto,

de assegurar ao sujeito uma ação concomitante de apoio e estimulação da construção de seus instrumentos intelectuais e de utilização mais ampla, adequada e eficiente dos mesmos na resolução de situações-problema (MANTOAN, 2001, p.9).

Desta forma a sugestão de Mantoan (2001) é que o professor procure incentivar nos alunos o ‚saber fazer‘ e explorar as condutas cognitivas dos sujeitos, revelando o que é próprio da atividade cognitiva em situações particulares e diante de conteúdos específicos.

Todas estas novas contribuições apontam novas possibilidades de se trabalhar a educação dentro e fora das escolas. A educação não pode ignorar os estudos sobre o funcionamento cognitivo das pessoas, nem as possibilidades de solicitação das mesmas dentro de ambientes cognitivos como os sugeridos pelos pressupostos piagetianos (MANTOAN, 2001).

Outra abordagem bastante difundida no meio educacional é o sócio-interacionismo de Vygotsky. Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem nasce e se desenvolve, a abordagem vygotskiana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através do convívio do sujeito num dado tempo inserido ao ambiente sociocultural onde vive. A educação deve tomar como menção toda a experiência de vida própria do sujeito (MANTOAN, 2001).

Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) buscou fundamentar seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano, enfatizando as influências culturais, mais do que as hereditárias. Fortalecendo a ideia de que as pessoas com as mais diferentes características deveriam participar ativamente da vida social, superando a diversidade, pela educação social.

As propostas de Vygotsky (apud

CASTORINA; BAQUERO, 2008) refletiam os desenvolvimentos de pesquisa e as atitudes mudadas em relação ao atendimento a crianças na educação infantil que estavam surgindo no Ocidente, sendo que a principal diferença, de acordo com o autor, era que, nos países como o Brasil, isso era uma questão de „caridade social“, enquanto que na União Soviética era uma questão de „educação social“.

Esta realidade citada Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) reforça ainda mais a importância de se estar inserindo o professor junto à família e a criança para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, pois, para o autor, desenvolvimento humano adveio dos seus estudos sobre a criança

Nas palavras de Vygotsky:

A criança cujo desenvolvimento está impedido por um problema não

é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares; mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente [...] uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; exatamente no mesmo caminho uma criança com mais dificuldade representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento (VYGOTSKY, apud CASTORINA; BAQUERO, 2008, p 118).

Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) concebe o sujeito socialmente inserido em um meio historicamente construído. Enquanto distribuidor da cultura, o meio se constitui em fonte de conhecimento.

Ao se referir às diferentes crianças que chegam à educação infantil Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) ressalta que, muito mais do que o problemas

em si, o que decide o destino da personalidade da criança é sua realização sócio psicológica, com ênfase na importância da educação social da criança e no potencial que ela possui para o desenvolvimento normal. Esta ênfase estava intimamente ligada à análise sobre o papel de qualquer dificuldade na vida da criança

A teoria formulada por Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) propõe que a criança seja atendida sob a perspectiva qualitativa, considerando as qualidades que podem ser desenvolvidas no decorrer da educação infantil.

Por essa perspectiva Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) afirma que a educação infantil geraria um processo de compensação, estimulando um direcionamento para o crescimento do indivíduo. Tendo como objeto de análise as reações físicas e psicológicas da criança, entendia caber

uma análise dos ciclos e das transformações no desenvolvimento e os processos compensatórios que permitem transpor as dificuldades do cotidiano. A singularidade do desenvolvimento das crianças está nos efeitos positivos da aprendizagem, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação das dificuldades.

Dessa forma entende-se que, o meio social pode facilitar ou dificultar a criação desses novos caminhos de desenvolvimento (MANTOAN, 2001).

A principal característica da atividade humana, para Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008), é o fato de a mesma ser mediada externamente pelos instrumentos e signos. Os primeiros são orientados para regular as ações sobre os objetos, ao passo que os segundos são orientados para regular as ações sobre o psiquismo dos outros e do próprio sujeito. A incorporação dos signos à

atividade instrumental dá à mesma sua dimensão humana.

Defende Vygotsky:

(...) toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na escola decorre sempre de fatos anteriormente vividos; o que o leva à conclusão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o momento em que a criança vem ao mundo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem se iniciaria muito antes de a criança frequentar a escola. Ressalta o autor, ainda, que o aprendizado escolar, ou melhor, o aprendizado sistematizado produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança (VYGOTSKY apud CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 120).

Para melhor explicitar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) formulou o conceito de

zona de desenvolvimento proximal, que envolve os níveis de ,desenvolvimento real' e de ,desenvolvimento proximal'.

Por ,nível de desenvolvimento real' ou ,nível de desenvolvimento efetivo da criança' Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) entendia ,o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos do desenvolvimento já completados. Já a ,zona de desenvolvimento proximal' ou ,área de desenvolvimento potencial', está vinculada a distância entre o nível de avanço real, que se tem por tendência estabelecer, através de recurso independente de problemas e o nível de desenvolvimento das habilidades, determinado através da resolução de problemas sob a instrução de um adulto ou em colaboração de parceiros mais capazes.

Nesse sentido, do ponto de vista do nível

de desenvolvimento real, Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) caracteriza o desenvolvimento mental do prisma da retrospectão, ao passo que, do ponto de vista da zona de desenvolvimento proximal, o caracteriza do prisma da prospecção.

Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) teria desenvolvido o conceito de zona de desenvolvimento proximal a partir de sua experiência com pessoas com maior dificuldade de aprendizagem. Para o estudioso as estas criança, quando trabalhavam em grupo, construíam situações de aprendizagem diferenciadas, nas quais umas auxiliavam as outras no seu desenvolvimento. Mais tarde esse conceito seria estendido à sua teoria geral do desenvolvimento e da aprendizagem.

Através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, pode-se entender o curso interno do desenvolvimento. Utilizando esse método,

pode-se compreender não apenas os ciclos de maturação já completados, como também aqueles processos que se encontram em fase de desenvolvimento. Desse modo, um melhor entendimento do conceito de zona de desenvolvimento proximal conduzirá, de acordo com Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008), a uma reavaliação do papel da imitação no processo de aprendizagem. Ao contrário do aprendizado dos animais, o processo de aprendizagem do ser humano pressupõe uma natureza social específica e um complexo processo através do qual os indivíduos, em fase de desenvolvimento, ou seja, as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a circundam.

Assim, para Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008), a aprendizagem dirigida para os níveis de desenvolvimento que já foram alcançados é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento

global do indivíduo. Ela não converge para um novo estágio do desenvolvimento, mas, ao contrário, vai ao reboque desse processo. Conclui o autor que, um bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Ressalta, assim, o papel da aprendizagem no desenvolvimento do ser humano, considerando que a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento intelectual, ativa todo um grupo de ação de desenvolvimento, e esta intensificação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem representa um acontecimento único para o desenvolvimento da criança, apesar de não se tratar de uma característica humana natural, faz parte da história da humanidade.

Os conteúdos da experiência histórica do homem não estão estabelecidos somente

nas coisas materiais, mas, principalmente, nos modelos verbais de comunicação desenvolvida entre os seres humanos. É através da linguagem que acontece a interiorização dos temas, pois ela faz com que a natureza social das pessoas se entrelace sua natureza psicológica.

De acordo com Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008), são estreitas as relações que ligam o pensamento humano à linguagem, uma vez que o significado das palavras, que são incorporados socialmente, tem como missão tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que viabiliza a reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamento, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Com igualdade, essa dupla função consente a comunicação da experiência individual e

coletiva.

Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) conclui que:

[...] A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, apud CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 124).

Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) tece uma crítica à postura dos psicólogos do desenvolvimento e dos educadores preocupados em avaliar o que a criança não consegue fazer, propondo que se deve considerar o que ela pode fazer sob condições pedagógicas adequadas. Apesar das

críticas, o autor valoriza sobremaneira a educação e o papel indispensável dos professores na mediação do mundo para a criança.

Para Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) a segregação não é solução e ele se mostra favorável à inclusão quando diz:

[...] Uma das implicações óbvias dessa posição é que as formas de comunicação usadas para ensinar e interessar as crianças são de suprema importância e, se é assim, dada a segregação e mesmo o isolamento que existe no sistema da escola especial, onde as experiências sociais e educacionais das crianças estão bem distantes do „normal”, é provável que as crianças educadas em escolas especiais desenvolvam uma forma de pensar culturalmente diferente da das crianças educadas em escolas regulares, onde métodos e currículos são mais homogêneos (VYGOTSKY, apud CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 125).

Nessa perspectiva, o atendimento educacional aos alunos na educação infantil deve estar libertado de qualquer caráter filantrópico ou religioso e de uma orientação para a incapacidade ou invalidez. Propõe Vygotsky (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008) que essa escola deve buscar, na aprendizagem dos conceitos adquiridos no coletivo, a compensação para os déficits orgânicos. As pessoas devem desenvolver também o pensamento abstrato, superando o nível das atividades que exploram apenas suas habilidades simples.

Em síntese, sendo o homem ser social, apresentando-se como sujeito através da linguagem, a interação social entre os alunos é a chave para a efetivação do conhecimento. A diferença natural entre as pessoas possibilita a troca e, abre espaço para a ampliação da capacidade individual. A escola, desta forma, salvaguarda o seu papel de ensinar, ou seja, o de operar na

zona de desenvolvimento proximal de todo os alunos, levando em consideração o potencial de aprendizagem e não se fixando nas dificuldades. O acesso ao saber deve ser permitido a todos.

Não há como negar que a busca das famílias pela escola de qualidade continua, pois, apesar de mundo ter sofrido uma série de alterações, a educação ainda continua sendo vista como a única possibilidade de mudança do quadro social. Entretanto, algumas mudanças acabaram por decepcionar sobremaneira os educadores e até mesmo os pais mais conscientes. Dentre estas mudanças podemos citar a crise nas atitudes positivas, antes tão importantes, hoje, depois da “lei de Gerson”, no qual se pensava em “levar vantagem em tudo”, às atitudes positivas acabaram ficando para trás, pois levar vantagem certamente não combina com respeito e boa educação (MATARAZZO, 2003).

Atualmente as

peças esqueceram que a maneira como tratam os outros demonstra, na verdade, o que a pessoa é: o que sabe, quais os seus princípios e sua linha de conduta. Assim, no relacionamento com o próximo, é possível refletir a eficiência, como se estivessem, constantemente, a promover a imagem. O lamentável, porém, é o fato de muitos se preocuparem em ser gentis, atenciosos e prestativos quando lidam com pessoas importantes, ricas ou famosas. Falar cortesmente a um secretário-geral ou ministro constitui agir corretamente. Mas a prova de competência está no modo como as pessoas agem em relação aos mais fracos e abandonados, pois a bondade e as atitudes positivas que praticam indicam o respeito à dignidade que existe em todo ser humano, ainda que não ocupe qualquer posição de destaque (MATARAZZO, 2003).

Atitudes positivas que podem e devem fazer parte do cotidiano

da família e da escola, através do cumprimento de algumas obrigações ético-moral como a cortesia, que implica em uma atitude diária, exercitada mesmo com sacrifício, inclusive para que não se permita, ao próximo, dirigir a nossa conduta e até mudar os ideais dos que os cercam.

Tanto na família como na escola é preciso que se torne um hábito a resistência, em qualquer circunstância, aos apelos fáceis do embrutecimento diário, que destrói os sentimentos de solidariedade, corrói a persistência, amortece a determinação de vencer como pessoa humana.

É preciso, mesmo chorando, de sofrimento, revolta e angústia, não abandonar os fundamentos de um bom relacionamento com a comunidade universal. Nos momentos de decepção, as pessoas ficam mais expostas e, até mesmo um pouco cegas quanto à dignidade do próximo. Mas é preciso persistir na prática cotidiana das atitudes

positivas, ainda que isso pareça uma humilhação desnecessária. Deve-se estar consciente para não perder o tesouro de nossa liberdade pessoal para agir de acordo com o que pede a consciência, desde que se tenha sabido, ao longo do tempo, conservá-la bem formada, e não, simplesmente moldada ao sabor das circunstâncias ou dificuldades que se está enfrentando (LEÃO, 1992).

Segundo Matarazzo (2003) por mais que a tecnologia tenha evoluído, as pessoas ainda são a chave para o sucesso em qualquer campo de atividade. São pessoas que têm bons projetos, são as pessoas que motivam e reconhecem as competências, são as pessoas que desenvolvem e controlam as tecnologias de última geração, são pessoas, enfim, que procuram produtos e serviços inovadores. Por isso, saber lidar com seres humanos pode até não garantir uma carreira promissora, mas não saber pode trazer a tona uma situação de impotência e fracasso.

Estabelecer bons relacionamentos nos mais diversos níveis de interação humana exige conhecimento e respeito às regras básicas das atitudes positivas. Entenda-se por atitudes positivas a definição geral dada ao termo: uma maneira de fazer as pessoas ficarem bem com você e vice-versa. Nada muito diferente das lições ensinadas por mães e avós: cumprimentar a todos, dar preferência aos mais velhos, pedir por favor, pedir licença, comportar-se bem em público.

A ordem, para Leão (1991) é esqueça-se do velho princípio que manda tratar a todos de forma igual. Se o indivíduo pretende ser bem-visto entre as pessoas de seu convívio, deve tratar a cada uma delas como gostaria de ser tratada. Além do mais é preciso abrir os olhos e a mente para o mundo a seu redor, prestar atenção aos diferentes comportamentos, ouvir efetivamente. Ouvir atentamente é a forma mais eficaz de

se conhecer alguém e, conseqüentemente, saber como tratá-lo. Se conseguir, de alguma forma, amenizar as inseguranças e insatisfações de alguém - seja ouvindo-o com atenção, incentivando-o, tratando-o com respeito, demonstrando disposição para ajudá-lo - você certamente será uma companhia agradável e contará sempre com colaboradores a seu redor.

A prática das atitudes positivas não exige situações especiais, mas deve ser um hábito. Precisa estar presente nas ações corriqueiras do dia-a-dia, seja no ambiente de trabalho, no elevador, nos transportes coletivos, no trânsito, entre familiares e colegas.

Ser cortês não é garantia de realização profissional e pessoal, mas no mínimo ajuda a tornar melhor seu dia-a-dia, seja em casa, na escola ou no trabalho. Isso só já vale a pena fazer da cortesia um hábito.

Cumprimentar as

peças, dizer obrigado, por favor, pedir desculpas constituem manifestações de eficiência como ser humano e como profissional. Se os outros não percebem, o problema é causado por sua ignorância, falta de prática e de visão, contudo, a incompetência deles não poderá jamais desculpar a ineficiência ou o descaso pelo aperfeiçoamento individual (MATARAZZO, 2003).

Assim é necessário que as atitudes positivas retornem aos lares e principalmente retorne aos bancos escolares, pois é somente através dela que será possível uma construção real do indivíduo como um ser humano consciente e participativo tanto na vida familiar como nas situações diárias de convivência com as outras pessoas. De que adianta a sobrecarga

de conhecimentos científicos adquiridos nas últimas décadas se o mais importante que é o bom relacionamento, os bons modos, as atitudes positivas, acabaram desaparecendo totalmente do convívio diário, assim, as pessoas não têm educação suficiente para escutar e aprender o conhecimento científico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o trabalho a família e o estímulo ao seu envolvimento com a escola de educação infantil constituem um fator decisivo no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sendo indispensável para a construção da individualidade do sujeito como participante ativo da sociedade.

Contudo, esse processo requer, para sua efetivação, a ação de muito empenho e a presença de todas as parcelas da

sociedade, de modo a se promover uma verdadeira conversão cultural em relação à disparidade e às capacidades humanas o quanto é importante e benéfica à relação família-escola no processo educativo da criança.

P o r t a n t o , quanto melhor for o relacionamento entre estas duas instituições mais positivo será esse desempenho. Todavia, a participação da família na educação formal dos filhos precisa ser constante e consciente, pois vida familiar e vida escolar se

complementam.

É preciso abrir espaço rumo ao novo mundo onde a família e a escola apresente-se como símbolo de luta pela vida, pelos direitos humanos e pela cidadania. Neste novo mundo, o indivíduo apresentar-se-á como um guerreiro, que tem paciência e persistência e que reconhece que a vida não possui um só caminho, mais sim, vários e diversos, como em um labirinto de possibilidades de aprendizagem e crescimento.

---

## REFERÊNCIAS

CASTORINA, J.A. BAQUERO, R.J. Dialética e Psicologia do Desenvolvimento: O pensamento de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2008.

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sette Letras; 2004.

LEÃO, D. Na sala com Danuza. São Paulo: Editora Siciliano, 1992.

MANTOAN, M.T.E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

MATARAZZO, C. Negócios, negócios, etiqueta faz parte. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2003.



Imagem: CENAM

# A IMPORTÂNCIA DO CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## SILVANA DOS SANTOS FRANÇA

Professor licenciada em Pedagogia, atuando na Rede Municipal de São Paulo.

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional.

A partir do estágio realizado na Educação Infantil, surgiu o interesse para a elaboração deste artigo na tentativa de esclarecer que o trabalho nas instituições de Educação Infantil pode contribuir efetivamente para resultados satisfatórios e desenvolvimento integral da criança quando realizado de forma indissociável o Cuidar, Educar e Brincar. Desse modo, cabe ressaltar que esse trabalho se propõe a trazer reflexões

fundamentadas sobre a importância do tripé: Cuidar, Educar e Brincar, permitindo questionamentos e indagações.

O objetivo geral deste artigo é apresentar e refletir sobre a importância da integração dos componentes Cuidar, Educar e Brincar na Educação Infantil e como os mesmos contribuem para o desenvolvimento integral da criança, e os objetivos específicos consistem em refletir

sobre a fragmentação entre Cuidar, Educar e Brincar e compreender o Brincar como parte iminente e crucial como o Educar e Cuidar.

O presente trabalho iniciará trazendo um breve histórico das leis que contribuíram para garantir os direitos da criança, além disso, este artigo discutirá a importância do Cuidar, Educar e Brincar na Educação Infantil e como tais fatores influenciam no desenvolvimento da criança, sabemos de sua importância uma vez que é muito discutido em meios acadêmicos, porém no cotidiano de creches e pré-escolas permanece sem efetivar-se de modo integrado, não recebendo

a devida atenção e reconhecimento de sua importância por grande parte de instituições de educação infantil.

Nesse contexto, este artigo tem como finalidade contribuir para que se compreenda que o Cuidar, Educar e Brincar na Educação Infantil são elementos

que devem caminhar juntos para atingir resultados satisfatórios, ou seja, para que a criança possa desenvolver-se plenamente, devendo ser parte integrante na Educação Infantil. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p. 12) a Educação Infantil “[...] constituem

estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Em contrapartida, ainda de acordo com as DCNEI (2010, p. 25) apontam que o Brincar é um dos eixos norteadores das Práticas Pedagógicas da Educação Infantil.

## AS LEIS A FAVOR DAS CRIANÇAS

Atualmente a educação infantil é dividida em Creches (crianças de 0 a 03 anos) e pré-escola (crianças de 04 a 05 anos), primeiramente é importante compreender que por muito tempo as crianças pequenas foram historicamente desconsideradas, os espaços dos quais as crianças eram atendidas, visavam apenas o cuidado, os profissionais que atuavam nesses ambientes não tinham como objetivo a formação das crianças, pois as mesmas eram consideradas como “pequenos adultos” o foco principal era o cuidar, ou seja, esses locais possuíam apenas caráter meramente

assistencialista, principalmente para as camadas mais pobres.

Após anos de lutas sociais surgem leis a favor da criança, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), as creches e pré-escolas passaram a fazer parte da educação, sendo dever do Estado garantir à criança o direito e a gratuidade em frequentar creches e pré-escolas, conforme Leite Filho (2001, p. 31) “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”. Com isso, as creches que eram apenas a caráter assistencialista, através

da Constituição de 1988 avançam, pois dão entrada no campo educacional.

Após dois anos (1990), é aprovada o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que fortifica ainda mais o direito da criança ao mundo dos direitos humanos. Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, com a lei nº 9.394/96, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fica estabelecida que seja garantido o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança de 0 a 5 anos de idade, e a

Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

Por meio dessas afirmativas, a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, ser social, cultural e histórico, o que torna imprescindível que a escola seja um ambiente não focado apenas no Cuidar, mas devendo criar condições para o progresso da criança, fornecendo uma educação de qualidade, colaborando efetivamente para o desenvolvimento da criança.

A Educação Infantil obteve avanços e conquistas da qual a criança passou a ser reconhecida como sujeito social e histórico que faz parte de uma sociedade, que tem voz, que são protagonistas de suas vidas, tendo potencial e sendo sujeito de direitos, conforme o RCNEI (1998, v. 01, p. 21) “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Porém,

ainda estamos diante de um grande impasse em relação ao Cuidar, Educar e Brincar nas instituições de caráter educativo, uma vez que muitas de nossas instituições ainda priorizam o Cuidar, utilizando momentos lúdicos apenas para distração, ou ainda desconsideram as especificidades da criança e por meio do Educar, elaboram metodologias que busca precocemente preparar a criança para o Ensino Fundamental, excluindo o tempo do Brincar.

Considerando tais aspectos, é fundamental importância que a escola busque reconhecer, compreender e perceber as peculiaridades e as reais necessidades da criança de 0 a 5 anos de idade, sendo imprescindível desenvolver práticas focadas no desenvolvimento pleno da criança, oportunizando experiências com suas diversas linguagens de modo que a criança possa conhecer a si própria, construindo seus próprios conhecimentos, por meio de brincadeiras

e interação. Todavia, conforme MACHADO (2010, p. 31) “[...] o contato entre parceiros nem sempre resulta em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento. Estar junto, lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente, não é o mesmo que interagir, isto é, trocar, dar e receber simultaneamente”.

O Cuidar, Educar e Brincar na Educação Infantil é de fundamental importância e pode contribuir significativamente para a construção de conhecimentos e desenvolvimento das potencialidades e capacidades da criança, pois é notório que a criança é um ser que está em constante desenvolvimento, mas que deve ser estimulada a fim de adquirir seu pleno desenvolvimento.

Portanto, é papel da instituição de educação Infantil fornecer condições para esse desenvolvimento, sendo necessária que as atividades sejam devidamente planejadas,

intencionalizadas, contextualizadas e significativas a fim de possibilitar que a criança tenha prazer em executá-las, deve ser entrelaçado práticas entre o Cuidar, Educar e Brincar constantemente a fim de que a criança possa fortalecer vínculos afetivos, sentir segura e acolhida nos momentos

do cuidado, mas que ao mesmo tempo possa ser instigada a adquirir novas aprendizagens, ou ainda que o momento de aprendizagem possa ocorrer de modo espontâneo e prazeroso sendo direcionadas por meio de brincadeiras, vivenciando experiências significativas e condizentes com sua faixa etária.

O referido artigo busca realizar alguns questionamentos, como por que o Cuidar, Educar e Brincar devem ser considerados importantes para o desenvolvimento da criança? É de fato necessário que o Cuidar e Educar sempre que possível sejam realizados por meio de brincadeiras?

## O CUIDAR

Inicialmente são necessários compreendermos a definição do que é o termo Cuidar, Educar e Brincar. O Cuidar, conforme o RCNEI (1998, v. 01, p. 25) “[...] é sobretudo dar atenção a ela (criança) como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo a sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades”. É necessário que o profissional esteja atento, deve ser comprometido com os pequenos percebendo as necessidades dos mesmos, sendo solidário

e respeitando as singularidades de cada criança.

O Cuidar não se resume aos cuidados de uma forma simplista, é fundamental comprometimento, tempo e proximidade por parte do professor, no qual deve perceber que o outro é um sujeito ativo e capaz, que deve ser ouvido e respeitado, sendo um ser que necessita desenvolver-se de modo pleno e autônomo, ou seja, o Cuidar necessita construir vínculos entre quem cuida e quem é cuidado, envolve habilidades em observar as especificidades, individualidade, idéias

e emoções da criança e ajudá-la em todos os seus aspectos.

O Cuidar faz parte essencial das instituições de caráter educativo para crianças pequenas, o RCNEI (1998, v. 01), corrobora que o Cuidar envolve questões afetivas, biológicas, como alimentação e cuidados com a saúde e higiene da criança e que não há como ter educação se não há cuidado, ou seja, o Cuidar é parte integrante da educação.

O Cuidar na perspectiva da Educação Infantil, segundo Jaqueline Cunha (2010)

é uma ação cidadã, da qual os professores necessitam estar atento e ter consciência dos direitos das crianças, que é um ser ativo em todo o processo, devendo contribuir eficientemente para que haja crescimento e desenvolvimento da criança, considerando as

necessidades da mesma, o que tornará o educador mais humano. Para Sonia Kramer (2005), o cuidado tem como foco o outro, e o adulto deve ser receptível e sensível, percebendo e suprimindo as necessidades da criança, tais atitudes exigem proximidade, tempo e

entrega. Conforme o RCNEI (1998, v. 01, p. 24) “A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades”.

## O EDUCAR

O Educar por sua vez tem forte relação com as instituições escolares, o Educar é amplo não devendo ser considerado como “transferência de conhecimentos”, mas envolve propiciar experiências e situações significativas de aprendizagem que colaborem para que a criança seja protagonista, construindo seus próprios conhecimentos, uma prática que possibilita que a criança desenvolva capacidades, para a conquista de sua autonomia e independência.

O Educar exige que o professor busque instigar as crianças a ter

“vontade” de aprender, despertando o interesse para que seja gerada o desenvolvimento de habilidades socioafetivas, cognitivas e psicomotoras no qual o sujeito constantemente adquire novos conhecimentos. O educar na educação infantil ultrapassa a educação formal, necessitando a colaboração dos profissionais no qual deve respeitar as limitações de cada criança, deve ainda possibilitar estratégias a fim de que as capacidades infantis sejam de fato estimuladas e seu potencial se autodesenvolva.

O Educar deve guiar e orientar a criança a fim de que a mesma obtenha resultados positivos para o seu desenvolvimento humano, para as crianças pequenas o Educar deve ser associado ao Brincar, pois conforme Adriana Lima (2002, p. 33), “Não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinado brincando [...]”, a autora ainda ressalta que se determinada coisa não é possível se transformar em um jogo, então não será proveitoso à criança.

## O BRINCAR

Sobre o Brincar, atualmente ainda é entendido por muitos profissionais da área da educação, como uma atividade de ocupação de tempo, Crislaine Salomão (2013) corrobora que o Brincar é uma linguagem que a criança utiliza para promover a interação entre os demais, e que através do Brincar, há o desenvolvimento de habilidades, autonomia e criatividade por envolver o direito de comunicar-se, conviver e aprender.

O Brincar é necessário ao ser humano, por meio do lúdico o indivíduo pode desenvolver-se socialmente e culturalmente, construindo novos conhecimentos, conforme o RCNEI (1998, v. 01), o Brincar é uma atividade necessária no cotidiano escolar que favorece a autoestima da criança, possibilitando que a mesma vivencie experiências, o que contribui para o seu desenvolvimento.

De acordo com os RCNEI, (1998, v. 02, p. 22) “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”, Portanto, o Brincar é fundamental na vida das crianças permitindo que as mesmas se expressem, vivencie emoções, possibilitando a troca de conhecimentos, interiorizando o mundo que a cerca e contribuindo para formação de sua identidade.

Porém conforme Cyrce Andrade (2010) há por parte do professor de Educação infantil, a falta de atenção às brincadeiras livres, não sendo programada e estruturada, sendo vista geralmente como menos importante. Além disso, conforme o RCNEI (1998, vol. 01 p. 31) “A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças”. É fundamental que o educador propicie

uma diversidade de situações que garantam a troca de conhecimentos, das quais as crianças possam expressar-se, interagir, dialogarem e brincarem contribuindo para sua autonomia e autoestima.

Com isso, sendo as instituições de Educação Infantil um ambiente construído para a criança pequena, é necessário que a escola integre o Brincar no cotidiano, não rotulando como uma atividade que preencha um determinado período de tempo e sem nenhuma mediação intencional, pois sem dúvidas é necessário que o Brincar seja associado como ação educativa para a infância, que colabora grandemente para o desenvolvimento da criança.

As brincadeiras na Educação Infantil é ferramenta de suma importância para a criança, pois através do Brincar, a criança constrói emoções e sentimentos

colaborando para o desenvolvimento, portanto no Cuidar e Educar faz-se de suma relevância considerar a ludicidade e explorá-la como ferramenta de grande valia no ambiente de Educação Infantil, pois o brincar é inerente à criança.

### A IMPORTÂNCIA DO CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR

O tripé Cuidar, Educar e Brincar é importante na Educação Infantil, pois pode contribuir e f i c i e n t e m e n t e no processo de desenvolvimento pleno da criança, pois os momentos tornam-se mais proveitosos e significativos às crianças. Com isso, o tempo do cuidado também é momento de aprendizagem, e para a aprendizagem é possível que o lúdico seja explorado, tornando-se momentos prazerosos e de contentamento, o que consecutivamente contribui para o desenvolvimento da criança.

É notório que a Educação Infantil por muito tempo foi vista como “depósito de crianças”, que serviam apenas para Cuidar

da criança enquanto a família estava ausente, e nos dias atuais muitas vezes é vista dessa forma pelo senso comum. Atualmente, as instituições de Educação Infantil cuidam, educam e possibilitam momentos de brincadeiras, todavia tais ações em algumas dessas instituições são realizadas de modo fragmentado e sem intencionalidade, por outrolado, as instituições comprometidas com o desenvolvimento global da criança buscam construir por meio do planejamento práticas integradas entre o Cuidar, Educar e Brincar, pois consideram a criança com um ser que possui necessidades e especificidades e, portanto devem ser considerados para a sua formação integral.

Com isso é

importante que haja a transformação das práticas didáticas em todas as instituições de Educação Infantil, para que seja dissipado a fragmentação de ações na rotina escolar, que talvez pelo despreparo dos profissionais, ou até mesmo por falta de motivação ainda se faz presente em algumas instituições. Diante dessas afirmações, torna-se fundamental que haja reflexão e seja percebida a importância desses componentes: Cuidar, Educar e Brincar, pois cada um deles possui o seu devido valor em creches e pré-escola.

Todavia é ainda comum alguns professores utilizar o Cuidar, Educar e Brincar de forma fragmentada e sem conexão, o que nos leva à conclusão

de que há uma grande barreira entre teoria e a prática. Rosa Batista (1998) enfatiza que há uma série de fatores que dificultam as instituições escolares exercerem sua função, que engloba considerar e valorizar os reais interesses e necessidades infantis, para o autor é fundamental implementar propostas de caráter educacional-pedagógico que proporcione às crianças a vivência real dos seus direitos.

Porém Ana Ramos & Alberto Alegre (2003, p. 29) enfatiza que o Cuidar e Educar somente serão visto de modo integrado quando: “culturalmente for assimilado que a criança não é um ser que deva ser preparado para ser adulto, mas um ser que deve e pode vivenciar a sua infância com as suas peculiaridades de criança [...]”. Diante deste cenário, é notório que o professor possui sua parcela de responsabilidade, devendo ter formação adequada e cursos de aperfeiçoamento, além

disso, é importante que o educador supere a visão de Educação Infantil como ambiente que se deve Cuidar e Educar de modo isolado, e que ainda considera o Brincar como somente forma de lazer para a criança. Para isso, além da formação específica e atualização de conhecimentos na área, é primordial a constante reflexão de seu próprio trabalho docente, Maristela Angotti (2010) corrobora que o professor deve assumir com compromisso, práticas essenciais para que desenvolva um fazer intencionado, reflexivo e profícuo no ambiente escolar.

Para analisarmos que o Cuidar, Educar e Brincar são indissociáveis, o RCNEI (1998, v. 01, p. 23) corrobora que o Educar se efetiva por intermédio de ações que envolve o Cuidar e o Brincar e ainda através de aprendizagens que visam o desenvolvimento da criança “Educar significa, portanto propiciar situações de

cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada”

Nesse contexto é primordial que o tripé: Cuidar, Educar e Brincar sejam revistos como elementos de suma importância na Educação Infantil, devendo a instituição escolar, aprimorar práticas que seja derrubada a fragmentação entre os cuidados, educação e brincadeiras, possibilitando o Cuidar educando e o Educar brincando, independente da instituição ser creche ou pré-escola. Conforme o Manual de Orientação Pedagógica (2012, p. 34) “Na educação infantil é fundamental a integração dos tempos de cuidar, educar e brincar”. Nesse sentido, torna-se fundamental que no ambiente escolar haja a relação entre o Cuidar, Educar e Brincar, uma vez que contribui para que o educando desenvolva-se integralmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o professor necessita ser capacitado, desenvolver um trabalho intencionado, devendo considerar e conhecer as características da infância, percebendo as especificidades e as necessidades presentes de cada criança de acordo com sua faixa etária, respeitando às singularidades das mesmas, é indispensável que o docente reavalie suas concepções e práticas pedagógicas, mediando e interagindo com as crianças em prol do desenvolvimento das mesmas.

Para o planejamento sobre o que deve fazer parte do cotidiano da criança e como o mesmo deve ser desenvolvido, é importante questionar se tais metodologias são condizentes com a realidade da criança, e ainda como tais metodologias podem de fato, contribuir para o desenvolvimento e para a vida da criança, é importante discussões por meio do projeto pedagógico, que levem a

reflexões sobre elementos descontextualizados e fragmentados que ainda fazem parte da rotina de muitas creches e pré-escolas.

Fica então evidente, a necessidade de reconhecer o ato de Brincar como um recurso pedagógico, e fator fundamental aliando-se com o Cuidar e o Educar, o que resultará em desenvolvimento coerente e efetivo. De fato o Brincar ocorre nas instituições de educação infantil, porém tal atividade que poderia ser riquíssima para o progresso da criança é geralmente esquecida e desvalorizada.

O tripé: Cuidar, Educar e Brincar, como já foi amplamente explicitado neste artigo, é fundamental na educação infantil, e necessita que as unidades de educação infantil tenha um olhar diferenciado e reflexivo desses elementos. Faz-se necessário que a Educação Infantil, deixe de ser vista ora lugar de guarda, onde o essencial é que a criança

seja cuidada, ora como ambiente preparatório para o ensino fundamental é necessário ainda que brincadeiras deixem de serem vista de maneira deturpada, e sem intenção pedagógica explicitada.

De modo geral, é necessário o compromisso no investimento de um atendimento educacional de qualidade, o novo contexto educacional necessita reconhecer que o Cuidar, Educar e Brincar são ferramentas cruciais, devendo ser articuladas para o desenvolvimento global da criança, cuidando e educando, privilegiando e valorizando o Brincar, pois é direito da criança desenvolver-se plenamente. É imprescindível que a educação infantil esteja comprometida em oferecer à criança o direito de viver experiências plenas, o direito de Brincar, de ser cuidada e respeitada, sendo reconhecida como um ser que necessita viver sua infância de modo intenso e único.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cyrce M. R. Junqueira de. Vamos Dar a Meia-Volta, Volta e Meia Vamos Dar: o Brincar na Creche. In OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.74 -116.

ANGOTTI. Maristela. Semeando o trabalho docente. In OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 54 - 73.

BATISTA, Rosa. A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Manual de Orientação Pedagógica. Brinquedos

e Brincadeiras de creche. Disponível em: <[http://www.telemacoborba.pr.gov.br/arquivo\\_concurso\\_2015/brinq\\_e\\_brinc\\_MEC.pdf](http://www.telemacoborba.pr.gov.br/arquivo_concurso_2015/brinq_e_brinc_MEC.pdf)>. Acesso em outubro de 2016.

CUNHA, Jaqueline Cristina da. A relação do cuidar e educar na creche: A criança de zero a seis anos. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=aXphYmVsYWhlbmRyaXguZWR1LmJyfGxpY2VuY2lhdHVyYXMtaXphYmVsYS1oZW5kcml4fGd4OmZhMDdkMDdjYmMxOWE3Nw>>. Acesso em outubro de 2016.

KRAMER, Sonia. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.) In Em defesa de uma educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 31

MACHADO, Maria Lucia de. A Educação Infantil e sociointeracionismo. In MORAL, Elaine; VILHENA, Sylvia Paula; PINEDA, Thatiana (orgs.). Educação Infantil na Formação do Pedagogo. São Paulo: Paco Editorial, 2013, p.25 a 53.

RAMOS, Ana Isabel Lima & ALEGRE, Alberto da Motta Porto. Cuidar e educar no berçário: A superação de um paradoxo na educação infantil. Pátio Educação Infantil. Ano I, nº 1, abril – julho 2003, p. 29 - 31.

SALOMÃO. Crislaine Aparecida Ribeiro. O brincar e a socialização da criança. In MORAL, Elaine; VILHENA, Sylvia Paula; PINEDA, Thatiana (orgs.). Educação Infantil na Formação do Pedagogo. São Paulo: Paco Editorial, 2013, p. 65 – 80.



Imagem: 123rf

# MEDIAÇÃO E TUTORIA: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO



## WALDEMAR BARRETO DE

Professor de Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso na Rede Adventista de Educação, atualmente trabalha como vice-diretor no Colégio Adventista de Parauapebas- PA. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional

Muitos são os desafios que os profissionais da área da educação têm enfrentado nas últimas décadas, entre eles, está à exigência de uma formação mais ampla (formação inicial, formação continuada), a falta de incentivos para o magistério, os baixos salários, a inclusão, o resgate do valor social, o insucesso escolar, o letramento digital e questões relacionadas à disciplina.

Embora nos últimos anos tenham ocorrido incentivos nas políticas educacionais em nosso

país, verifica-se que ainda não é o suficiente para solucionar os problemas da aprendizagem escolar. Pesquisas recente na área da Educação demonstram que os alunos da educação básica apresentam maiores dificuldades nas seguintes áreas: escrita, leitura, interpretação de texto, falta de raciocínio lógico e matemático. Elementos estes essenciais para uma aprendizagem mais significativa.

Estas dificuldades podem estar relacionadas a uma série de fatores, tais como: ausência de motivação para com

os estudos, questão relacionada à vida familiar, contexto escolar ou políticas públicas adotadas. Fatos estes, que revelam que apesar dos esforços do governo, professores e educadores em geral, os alunos continuam demonstrando um baixo rendimento escolar. A maior parte dos alunos não assume a gerência do seu agir, apresentando insuficiente aprendizagem em determinados conteúdos e falta de envolvimento nas atividades escolares. Esses fatores aliados a outros aspectos geram fatalmente resultados de fracasso escolar (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007).

Diante desta realidade a escola passa a ter um papel social e profissional mais relevante e passa a

assumir responsabilidades educativas mais desafiadoras, além da mera transmissão de conhecimentos, cumprindo esta dentre muitas necessidades de integrar a função de socializar o aluno no seu contexto e realidade em que vive.

Cada vez mais se faz necessário à participação da escola a assumir responsabilidades educativas, além da mera transmissão de conhecimentos, cumprindo esta dentre muitas necessidades de integrar a função de socializar o aluno no seu contexto e realidade em que vive. A par dos inúmeros desafios que são colocados à escola, observa-se também um interesse crescente pela educação informal em contextos intra e extraescolar, através, por exemplo, de projetos de pesquisa, uso e desenvolvimento das tecnologias da educação, projetos que se incluam para além da escola, como feiras de ciências, visitas a museus, centros científicos e bibliotecas.

Para tal abordagem ressalta-se a importância de construção de uma rede entre a comunidade escolar (alunos, pais, professores e direção) e outras instancias sociais como comunidades, instituições particulares e governamentais.

Neste contexto desafiador para os educadores a tutoria e a mediação podem desempenhar um papel relevante de suporte à criação e o desenvolvimento de parcerias que fomentem uma espécie de "tecido" social educativo mais organizado e articulado.

Diante do entendimento educativo, o que é um tutor? Qual é o seu papel e o que explica sua presença num contexto escolar? Qual é a função de um tutor no nível da educação básica? Quais são as aprendizagens e competências que a mediação e tutoria podem promover em meio de uma construção de identidade na comunidade educativa?

A palavra tutor vem do latim *tueiri* que significa

proteger, ter cuidado com... Neste sentido tutor é alguém (educando ou educador) que é encarregado de tomar conta de outra pessoa, de velar por ela e de ajudar se for preciso, a superar dificuldades (CAETANEO, 2009, p.11)

O conceito de tutoria não é atual, seu inicio deu-se nos anos 60 nos Estados Unidos, onde professores americanos se viam em dificuldades com alunos de diversas culturas, e que não falavam a língua da escola. Diante dessa dificuldade, Peggye Ronald Lippitt tiveram a ideia de recrutarem tutores que fossem capazes de se comunicar com estes alunos. (CAETANEO, 2009, p.11)

Contudo hoje, o mesmo conceito esta sendo resgatado mais de uma forma consciente e adaptada a realidade vivenciada pela nossa sociedade, onde a educação não esta restrita a pobreza de se ler um livro e simplesmente se transmitir esse conhecimento

## RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSOR X ALUNO TUTOR/ALUNO TUTORADO

Inúmeras questões surgem então, como por exemplo: como o professor deve escolher os tutores que pretende associar aos seus alunos tutorados? Que critérios devem ser considerados? Que características devem ser encontradas neste aluno tutor? Para isso o docente deve procurar no tutor algumas características peculiares à função? O tutor deve ser capaz de desenvolver um espírito investigador qualitativo identificando nestes algumas características peculiares à função que desempenhará, o docente deve encontrar características nos tutores de empatia, estabilidade emocional, espírito de liderança, autenticidade e curiosidade científica. Ajudando a estabelecer entre alunos e professor uma relação de confiança e proximidade. Produzindo e organizando informações facilitando o desempenho do aluno. (MORAES, 2004)

Os tutores precisam manifestar interesse no campo de ajuda proposto, de fato como é possível ajudar uma pessoa sem manifestar pela a mesma um mínimo de empatia, atenção e benevolência?

Para professores que já algum tempo vem desenvolvendo esse modelo de integração social e educacional em suas salas de aulas, especificamente de tutoria no ensino básico a justificativa de suas necessidades de uma segunda figura no processo de aprendizagem que funcione como colaborador na difícil e dinâmica tarefa de ensinar vem de encontro à multi fatores enfrentados pelos docentes, tais como: A grande quantidade de alunos em sala, os extensos conteúdos programáticos, o aumento da indisciplinas do alunos, a necessidade crescente de estratégias de ensino que captem de

volta a atenção do aluno e também os baixos salários.

Também são indicados à falta de fundamentação teórica do professor, o pouco interesse na formação do aluno integral e o distanciamento entre os conteúdos ensinados e o dia a dia do aluno, além do número reduzido de aulas, a falta de material para a orientação, a escassez de bibliografia específica e atualizada, a falta de tempo para o preparo das atividades e de professores de apoio está entre as principais dificuldades apontadas pelos professores. (BARROS, 1994).

De acordo com Finkelstein e Ducros (1989) o estatuto dos não profissionais afirma que tutores nas salas de aulas podem ser levados a ajudar os profissionais de educação que são os professores. Mas porque razão há da necessidade de tutores quando, por definição os professores

são os especialistas em educação? Porque muitos educadores apresentam dificuldades de trabalhar com alunos em sala de aula? Foi essa dificuldade que trouxe à tona a retomada da ideia de tutores ao cenário escolar.

O aluno tutor deve funcionar como um mediador, sendo ele da própria classe, suas chances de darem certo como tutores se multiplicam, uma vez que o fator amizade contribui para a melhora das relações interpessoais entre alunos do grupo

de controle e docente e o próprio docente. O trabalho do tutor deve se fazer em nível de fixação dos conteúdos dados em sala de aula, elaboração de tarefas de casa, mediação entre turma e professores, coordenação e escola. O tutor também é encarregado de dar o feedback ao professor a quantas anda o processo de aprendizagem de seus alunos e o nível de satisfação e/ou motivação dos mesmos frete a sua disciplina.

Os professores então começaram a

perceber e se questionar: e se nesse processo os tutores também progredissem? Percebe-se de maneira geral que alunos que ajudam o professor a ensinar aprendem de uma forma mais significativa, ganham autoestima ajudando a outros a conseguirem aprender, além do aumento de popularidade tão almejada por alunos na faixa etária entre 10 a 15 anos.

## AS IMPLICAÇÕES DO COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO

O compartilhamento de saberes através da tutoria tem o objetivo de fazer a aluno adentrar aos conteúdos acadêmicos com um olhar de cunho científico e, por conseguinte, estabelecer trocas de conhecimentos por meio de sua participação através da oralidade de explicações sobre um determinado

assunto aos alunos de classe.

Entendendo que é de suma importância o compartilhamento de conhecimento no processo de ensino aprendizagem tem-se a seguir algumas declarações retiradas de uma experiência em tutoria realizada em

2016 em um programa de tutoria idealizado pelo pesquisador na escola Adventista de Mogi Guaçu no qual alunos previamente preparados pelo mesmo desenvolveram o projeto junto aos seus pares aluno-aluno. Abaixo exemplificamos algumas falas de alunos tutores:

[...] me ajudou muito a aprender mais sobre os conteúdos, como ele funciona, porque nós executamos e explicamos nosso conhecimento, aprimorou nossa mente para novas ideias sobre as matérias. [...] (Aluno A, 2012).

[...] Virar tutor me fez primeiramente entender que a união faz a força, porque a sala se uniu para fazer dar certo. Ela me fez ter mais consciência de como é um atividade escolar, como é realizado uma atividade por um professor, como deve ser a postura na hora de ensinar, vi como existem milhares de coisas diferentes bem perto de nós e nem se quer nos damos conta [...] (Aluno B, 2012).

Durante as aulas percebo o quanto falam de um jeito [...] e perguntam [...]. Alguns pedem para explicar de novo, perguntam muitas coisas referentes às matérias. Em fim, milhares de perguntas o que para nós é bom, pois desperta nosso interesse em saber para

explicar direito, e eu fico contente porque ainda tô aprendendo e agora estou vendo as matérias de uma forma mais legal e descontraída, com mais vontade de entender tudo que a professora ensina, justamente para poder ensinar melhor aos meus companheiros. (Aluno C, 2012).

A fixação do conhecimento através do compartilhamento é importante e fundamental para o processo de construção de novos conhecimentos. Em acordo com Lin (2007) é possível definir compartilhamento como sendo uma cultura de interação social em que ocorre a troca de conhecimentos, experiências e habilidades.

Em análise geral percebe-se que houve o aumento da motivação dos alunos pelo aprendizado dos conteúdos e que o compartilhamento do conhecimento é algo de grande importância no processo ensino aprendizagem.

Porém, durante esse processo, surge outra questão. Alguns tutores são bem sucedidos na ajuda que prestam, mas outros falham. Qual a razão deste insucesso? Muitas vezes isso acontece por falta de acompanhamento adequado do tutor pelo docente responsável pela escolha destes. Pode-se dizer assim que a receita certa de bons tutores reside na “associação de competências” acadêmicas (domínio da matéria) e de qualidades pessoais (quase que se pode dizer uma vocação pedagógica). Os tutores não aptos à função deixam de dar atenção adequada aos seus tutorados, também não os ouvem como o deviam.

A fim de atenuar essas dificuldades deve ser criado pelo docente responsável uma espécie de manual do tutor. Neste manual, o docente deve tratar de estabelecer atitudes dirigidas a nortear todas as relações interpessoais dos envolvidos (professor, aluno tutor, alunos tutorados) deixando bem

claro os objetivos e metas a serem alcançados na dinâmica educativa proposta de tutoria. Tais objetivos devem-se basear nas seguintes diretrizes:

Acompanhamento prévio das aulas do docente titular ao seu aprendiz (tutor) com a finalidade de sanar possíveis dúvidas e coloca-lo em um “patamar” não igual ao aluno, mas superior nas questões de domínios dos conteúdos, para que o mesmo possa auxiliar os discentes tutorados nas prováveis dificuldades que surgirão em classe.

Aprofundamento dos conteúdos a serem estudados com o tutor.

Atenção por parte do docente à percepção do tutor frente às dificuldades dos alunos.

Motivação e estímulo do tutor por parte do educador, da coordenação, escola e pais.

Acompanhamento minucioso sobre o

enquadramento do tutor e do tutorado no sentido rumo à formação de uma equipe que melhore a qualidade de ensino e de aprendizagem.

O tutor se bem direcionado também pode ajudar em muito nas situações difíceis enfrentadas pelos docentes nas questões disciplinares que tanto atrapalham o ensino atual. O tutor deve funcionar como figura distinta em sala de aula, ele não é um aluno meramente aprendiz, mas também não é o professor regente com suas reais responsabilidades. Deve ser entendido pelos alunos como um deles e o qual os represente frente ao professor como um mediador. Uma vez essa ideia estabelecida a portas fechadas em sala de aula, agora o tutor além de auxiliar poderá funcionar também como mediador principalmente nas questões disciplinares e de ordem da classe, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente propício a aprendizagem.

“Deste ponto de vista, o método cooperativo simétrico merece alguma atenção (BOUDRIT, 2004). Este método designa-se por cooperativo, porque os alunos são convidados a agir em conjunto, porque um dos alunos tem vantagem sobre os seus colegas nas atividades realizadas.”

Neste tocante o professor titular deve estar atento e ter o cuidado de não deixar que suas responsabilidades recaiam de forma pesada e inadequada sobre o tutor.

Outra vantagem identificada ainda para os alunos tutores é um olhar mais numa perspectiva de pré-profissionalização a qual a vantagem é dupla: os que desejam seguir o magistério podem fazer um ensaio exercendo a tutoria, os quais não tem a pesada responsabilidade de uma turma inteira e ao mesmo tempo não se frustram de apenas serem meros ouvintes e espectadores em sala de aula.

## O ALUNO TUTORADO

No tocante a alunos tutorados, estes conseguem atingir os objetivos de aprendizagem por um “caminho” mais rápido, pois são beneficiados pela utilização de linguagem semelhante por parte do tutor e processos cognitivos parecidos inerentes as idades próximas além do coleguismo e companheirismo já existente, e também o acesso mais facilitado ao tutor do que ao professor que muitas vezes se desdobra em sala de aula não conseguindo dar atenção necessária a todos seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No método tutorial é visível sua utilização em variados lugares e situações (na escola, na família, no mundo profissional e no campo social) permitindo por vezes a passagem da transição de uma esfera para outra apresentando uma flexibilidade grande como, por exemplo, tutorias individualizada, coletivas, em par, etc.

Como afirma Schnetzler e Aragão (1995) ao declarar que qualquer professor pode ser mais do que simples transmissor de informações, desde que se sinta impelido a buscar novos rumos para sua prática

profissional. Entende-se que é necessário que o professor sinta-se desafiado a fazer com que suas aulas sejam uma constante investigação, e que ele leve o aluno a uma contínua reflexão, tanto nas aulas teóricas quanto nas aulas práticas.

É visto que a aprendizagem se torna mais significativa quando esses conhecimentos apreendidos na imbricação da teoria com a prática se envolve com o compartilhamento das aprendizagens. No que diz respeito às estratégias no ensinar é possível dizer, por meio da análise dos dados, que o compartilhamento

de conhecimento é uma estratégia de ensino e também de aprendizagem eficaz nos processos didáticos.

“Esta modalidade pedagógica presta-se a uma multiplicidade de variantes, e o pior que se poderia fazer a tutoria seria estandardizá-la” (BAUDRIT, 1999, p.65). Assim sendo é fundamental pensar nos desafios sociais e científicos atualmente considerados pelo método tutorial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

BARROS, L. A. Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

BAUDRIT, A (1999). Tuteur: une place, dès fonctions, um métier? Paris: PUF.

BOUDRIT, A. (2004). Tuteurs réels ou tuteurs potentiels à l'école? Une question d'impact auprès des pairs. SPIRALE. Revue de recherches em Education,33.pp 101-111.

FINKELSTEIN,D et DUCROS,P (1989). Um dispositivo de lutte contre l`effet benefique Du role de tuteur chez des enfants d`âge préscolari confrontes à La réalisation d`un damier. Psychologie & Education, 44,PP.27-47.

LIN, H. Effects of extrinsic and motivation on emplouee knowledge sharing intentions. Journal of information science, volume 33, n 2, 2007.

MORAES, M. "O apoio ao aluno: Tutoria e monitoria" EaD – UFSC educação a distancia. (2004).

MARGARIDA VEIGA S. CAETANEO.Tutoria e mediação em educação. Faculdade de psicologia e de ciências de Lisboa, Lisboa, (2009).

SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química. Química Nova na Escola, São Paulo, SBQ, n.1, maio, 1995.



Imagem: [writingprompts.tumblr.com](https://writingprompts.tumblr.com)

# DISCIPLINA E INDISCIPLINA SOB O OLHAR DO PROFESSOR



## BEATRIZ BLANCO

Psicopedagoga, formada pela FATECE-SP, Atualmente, é estudante de Licenciatura, no curso de Letras no IFTM. Está na área educacional há 13 anos atuando na rede municipal, como professora de educação infantil e ensino fundamental I.

De fato, se há uma questão que atualmente figura na agenda de discussão em todas as escolas, essa é a indisciplina por parte dos alunos. Trata-se de uma das mais graves problemáticas enfrentadas pelas instituições escolares responsáveis pela formação das crianças e adolescentes. Grave

por causa do ambiente de tensão, desequilíbrio e insegurança que acarreta, e ainda, devido aos impactos, que produz no espaço dessas instituições, não só em termos de desgastes físicos e emocionais nas pessoas implicadas, particularmente os professores – diversos estudos demonstram

como os problemas de relacionamento em sala de aula afetam o campo psíquico e emocional dos docentes – e também em termos de prejuízos materiais e de resultados alcançados pela equipe de trabalho. Mas, o fato é que a indisciplina afeta a tudo e a todos, envolvendo diretores, coordenadores, funcionários e vizinhos da escola e ao próprio patrimônio da escola – tantas vezes patrimônio público.

Ao observar em nossa prática docente que, inúmeras vezes

professores não conseguem manter calma em situações de conflito e que os alunos não estão alcançando os objetivos da aprendizagem, podemos concluir que, muitas vezes, o resultado é que a escola acaba fracassando em sua finalidade educativa.

Partindo do pressuposto de que a instituição escolar, historicamente, se caracterizou pelo autoritarismo, coisa

que não funciona mais atualmente, mas que, de qualquer modo, ainda não foi substituído por outra fórmula criada pela escola que desse certo nos dias atuais. Percebemos ainda em nossa prática docente, diversos colegas colocando a indisciplina de seus alunos como um dos principais obstáculos enfrentados em sala de aula, porém, quando lhes é pedido para definir o que consideram indisciplina, em sua grande maioria,

não sabem explicar ou então, apresentam uma definição confusa, que não condiz com sua própria prática docente.

A s s i m , conceituaremos a questão da indisciplina na sala de aula e os motivos atribuídos para esta questão, apontando algumas sugestões para melhorar o trabalho em sala de aula.

## CONTEXTUALIZANDO A INDISCIPLINA

A indisciplina, apontada pelos docentes como um dos principais obstáculos ao trabalho pedagógico, está associada, também, à moralidade discente. Para os professores, ela denota a ausência de uma estrutura psicológica moral que desprepara o jovem para a convivência em ambientes regrados.

Em tempo de mudanças, certos princípios ficam questionáveis e o sentido que se atribui

às ações se relativiza, gerando incertezas sobre os valores que devem ser construídos no processo educativo. Percebe-se, pois, uma certa indefinição sobre o que é ou não permitido, sobre o que é ou não aceito. Em parte isso ocorre porque não há um código ético "universal" que estabeleça padrões morais normatizadores da ação humana. A falta de parâmetros, de referências morais e éticas na educação evidencia, portanto, a ausência de

diretrizes normativas e valorativas que permitam a constituição de uma educação moral sólida, dificultando a ação dos educadores, pais e professores.

O jovem que não se desenvolveu moralmente manifesta (na escola ou fora dela) comportamentos inadequados julgados, muitas vezes, como sendo comportamentos indisciplinados. Isso indica, então, a correlação entre indisciplina e

moralidade.

Essa não é a única dimensão da indisciplina, ela também pode ser associada à estrutura organizacional e pedagógica da instituição escolar, à políticas econômicas e sociais, entre outras. Entretanto, para os professores, a indisciplina, que é apontada como um dos principais obstáculos enfrentados no exercício da profissão, denota a falta de noções de regras e limites por parte da criança. Eles entendem que a família deveria ter proporcionado condições para a formação de uma estrutura psicológica moral capaz de preparar esse jovem para conviver em ambientes regrados. Isso só reforça a relação que se estabelece entre o comportamento indisciplinado do aluno e sua formação moral.

Uma vez considerada, então, a relação entre moralidade e indisciplina, temos que chamar a atenção para o papel da escola no processo de educação moral,

afinal, se o professor coloca a indisciplina como um obstáculo pedagógico (LONGAREI, 2001<sup>a</sup> e 2001b), está, de certa maneira colocando a disciplina como condição para o ensino.

Ainda que esta seja uma postura questionável (AQUINO, 1996), se o professor entende assim, precisará, para intervir nessa situação, atuar também no campo da moralidade e essa é uma atividade que pode ser entendida e praticada de diferentes maneiras.

De qualquer forma, o que está em jogo para o professor, é a ideia de que para se ensinar é preciso, antes, disciplinar o aluno. E qual é essa disciplina? Quando se fala em disciplina, em geral, se fala em ordenamento, o que, muitas vezes, remete à ideia de coação entre as pessoas. Entretanto, é preciso reconhecer que, embora existam muitas maneiras de se ordenar as condutas, esse ordenamento não deve estar associado a práticas de dominação e subordinação. Se a

ordem é realmente necessária não precisa ser estabelecida por relações autoritárias. Para a construção da ordem, da disciplina, são necessárias regras que estabeleçam o que é ou não permitido, mas, veja bem, regras que ordenem e não dominem.

Há não muito tempo, a relação de obediência era garantida pela imposição de normas e condutas que, se transgredidas eram punidas. Assim, o respeito às regras era garantido pelo medo, situação que, tal como entendida por Piaget (1994), não garante a moralidade.

Analisando a ausência de noções morais nos jovens, supõe-se que algumas iniciativas de pais e professores de romper com relações autoritárias, pautadas, única e exclusivamente, na imposição de regras e normas podem, ao invés de conduzir à autonomia, estar retendo a criança na anomia, instaurando o que se poderia chamar de “pedagogia do vale tudo”. Aqui se vê o quanto a ideia

de autonomia, difundida nas escolas, vem sendo incorporada e praticada equivocadamente.

Parece surgir uma grande confusão quando alguns fazem uma leitura dessa palavra apenas dentro de seu sentido etimológico(...) e interpretam com isso que o sujeito autônomo é quem faz o que acha certo, de acordo com suas próprias idéias. Parecem esquecer-se do sufixo *nomia* indicando a presença de regras que, para serem estabelecidas, necessitam de um acordo entre as partes envolvidas; necessitam, portanto, que o sujeito leve o outro em consideração (ARAÚJO, 1996b, p.104).

Nesse sentido, é a falsa concepção de autonomia e, conseqüentemente, de liberdade subjacente a certas práticas educativas que se deve ser suplantada, uma vez que autonomia e liberdade não podem, em hipótese alguma, ser confundida com licenciosidade, na qual prevalece a licença

para tudo. Para Paulo Freire (1996), tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade não levam à liberdade, mas sim à bagunça, ao “laissez-faire”.

Por isso, não é possível negligenciarmos a passagem por uma moral heterônoma, pois é a partir dela que as regras, embora de origem externa ao indivíduo, são colocadas. As duas morais (da heteronomia e da autonomia) são fontes essenciais da moralidade e é por isso que não se deve negligenciar nenhuma delas (Piaget, 1994).

“Para o desenvolvimento do juízo moral infantil é necessário passar também por estados de heteronomia” (ARAÚJO, 1996b, p.106).

É uma ilusão a ideia de que a criança, por si, dominará princípios éticos norteadores da ação humana. Pensar que ser autônomo é deixar a criança “livre” para decidir o que quer, quando e como quer, é um

equivoco. Muitas vezes, ela não tem condições de, sozinha, tomar decisões, fazer opções. É preciso uma referência e essa referência é, inicialmente, de origem externa. É preciso o “outro” nesse processo.

Pelo exposto pergunta-se: será que, em nome de uma concepção equivocada de autonomia, não se está, atualmente, impedindo que a criança vivencie com a profundidade necessária uma moral heterônoma? Será que não se está “queimando” etapas no desenvolvimento do comportamento moral autônomo ao ignorar a necessidade das regras baseadas nas relações de respeito unilateral? Com isso, não se estaria impedindo que a criança atinja a verdadeira moral autônoma?

Sob essa ótica os limites são, sem dúvida, fundamentais na formação moral da criança: sem eles a liberdade vira licença e a autoridade, autoritarismo (FREIRE, 1998). Estudos

realizados por Yves de La Taille (1998) sugerem a existência de três conceitos de limites: o limite a ser imposto, o limite a ser transposto e o limite a ser respeitado.

O primeiro, limite a ser imposto, é "... um tipo bem específico de limite que a criança precisa construir e aprender a defender: aquele que preserva sua intimidade" (DE LA TAILLE, 1998, p.12), aquele que garante a privacidade de cada um.

O segundo conceito, limite a ser transposto, fundamenta-se na ideia de desenvolvimento difundido por Piaget, à qual De La Taille (1998, p.14) se reporta: "... não é a pura maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas sim as múltiplas interações com o meio físico e social". Partindo desse princípio sobre o desenvolvimento humano, o limite é visto como uma fronteira a ser transposta. Assim, para que se possa atingir a maturidade ou buscar a excelência, é preciso

ultrapassar fronteiras desafiando-se, pois "desenvolver-se é superar limites, transpô-los" (DE LA TAILLE, 1998, p.15). Dentro desse conceito de limite, a educação moral da criança: em vez de ser uma constante imposição de limites, só terá êxito se também for um estímulo a transpor aqueles que a separam do exercício das virtudes (...) para fazê-la viver a moralidade como busca de dignidade, de auto-respeito. (DE LA TAILLE, 1998, P.52) do próprio corpo.

O terceiro conceito, limite a ser respeitado, ao contrário do anterior, denota a necessidade de respeitar as fronteiras e não transpô-las.

Diante desses aspectos, o professor deve estar apto a utilizar novos caminhos para alcançar a aprendizagem, eliminando a insatisfação dentro da sala de aula, transformando o aluno em um sujeito participativo e competitivo no mercado de trabalho.

No entanto, a sala de aula, enquanto

espaço de produção de conhecimento, ao incorporar novas estratégias às rotinas, possibilita que seus principais atores, os futuros profissionais da educação, sejam efetivamente, engajados no mundo moderno e, portanto, aptos a participar do processo de evolução funcional.

Enfatizo, ainda que o papel do professor, deixa de ser mero transmissor do saber para ampliar sua função numa dimensão de condução, de guia e de facilitador de todo o processo ensino aprendizagem, no qual, o professor e aluno serão ambos aprendizes perpétuos, numa postura de respeito e cooperação contínua.

Outro aspecto que merece ser enfatizado com relevância são as constantes readaptações do modelo econômico vigente, o capitalismo, que coloca a questão da exclusão social. Ora se refere às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor, por vezes aos desempregados de

longa duração, outras vezes, aos sem-moradia; em certos casos, aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros, aos portadores de deficiências, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Enfim, a exclusão se estabelece como realidade incontornável nas sociedades contemporâneas.

Entretanto, a exclusão no Brasil são faces de uma mesma moeda.

As altas taxas de

concentração de renda e de desigualdade em nosso país, convivem com os efeitos perversos do desemprego, contribuindo com uma educação excludente.

Destacando com ênfase as opressões que essa desigualdade social provoca, a indisciplina dentro da sala de aula tem graves consequências para a sociedade, entre elas, a violência, a criminalidade e as violações dos direitos humanos no Brasil, especialmente as que atingem a vida e a integridade física dos

indivíduos, além de serem amplamente divulgadas na sociedade em geral, aparecendo com bastante ênfase nos meios de comunicação de massa, constituem-se, segundo as pesquisas de opinião pública, em uma das maiores preocupações da população nas grandes cidades. Neste quadro, merece destacar que boa parte da população brasileira que sofreu alguma forma de agressão parece desconhecer as formas, os mecanismos de reparação ou encarar com descrédito as instituições públicas.

## SITUAÇÕES DO COTIDIANO

Atualmente é observado grande dificuldade sobre a questão da indisciplina enfrentada pelos professores nas escolas brasileiras, refletindo em falta de limites, ofensas, falta de atenção, afrontas, agressões, bullying e vários outros. Situação que na década de 60 a 70 era muito diferente, professores

eram respeitados, apesar do autoritarismo, dificilmente um aluno podia se quer discutir uma ideia contrária do professor, este era detentor do saber, conseguia manter a disciplina e transmitir todo conteúdo. Fato este, bastante complexo, que deve ser questionado em todos âmbitos da sociedade, pois antes

a escola conseguia manter a disciplina, porém o aluno não podia manifestar suas opiniões, hoje o aluno tem a livre expressão, participa da construção de conhecimento sendo o professor mediador desse aprendizado, mas encontra muita dificuldade para construir um ensino de qualidade, e a indisciplina é um

problema que prejudica a qualidade da educação.

Vivemos em uma sociedade transformadora, rica em recursos tecnológicos, porém, com alto índice de desinteresse dos jovens na busca pela qualificação. Ocasionalmente, pela desestruturação familiar, drogas, desigualdade social, cultural e econômica.

Além da necessidade de uma intervenção nas práticas, a participação da família na escola é de extrema importância para o desenvolvimento

do aluno, bem como o seu comportamento na sociedade.

Considerando a prática educativa como uma produção coletiva e não individual, sendo o professor o responsável pela produção de conhecimentos, estimulando a curiosidade dos alunos, incentivando a serem futuros pesquisadores, garantindo a livre expressão, para tornarem-se cidadãos críticos e reflexivos, para atuar e transformar a sociedade em que vive, a escola deve ser

o grande eixo para a reintegração, socialização e transformação do aluno, proporcionando a reflexão, cabendo ao docente respeitar, ouvir, aguçar a curiosidade para que os alunos olhem o mundo de maneira ativa e significativa.

Portanto as famílias, as escolas, bem como toda equipe pedagógica, e a sociedade, devem assumir o verdadeiro papel nesse processo, esse desafio é para todos, escola socializadora, local de construção de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, com a crise social, a evasão e o fracasso escolar aumentando, a indisciplina interna dos alunos que permanecem na escola fica prejudicada, pois, a problemática da violência atingem os sujeitos da escola, e ainda o estado não garante os direitos já adquiridos pela sociedade, no qual, prevalece a igualdade, respeito ao próximo,

acesso à educação, entre outros.

Entretanto, o comportamento é fundamental para o bom desenvolvimento das aulas, portanto, não pode ser desconsiderado pelos educadores, principalmente quando passa a ser um comportamento indisciplinado. Até

porque, muitas vezes, a indisciplina pode ser um indício de alguma carência do aluno como, por exemplo, a falta de compreensão do conteúdo, que por falta de interesse em estudar e continuar prestando atenção, os pais, por sua vez, sentem-se perdidos por não saber o que fazer por seus filhos e muitas vezes acomodam-se por

não saberem a verdade. autodisciplina, para relações, pois a crise da disciplina escolar, hoje professor deve resgatar a sua autoestima, a dos jovens, dos pais e da sociedade como um todo, nos armando de amor e coragem, demonstrando boas maneiras e é preciso compreender que houve profundas mudanças na escola, na sociedade e nas suas relações, pois a crise da disciplina escolar, hoje está associada justamente à crise de objetivos e de limites que estamos vivenciando. O problema da disciplina é tarefa de todos: sociedade, escola, professor e aluno.

---

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa(org). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e pratica. São Paulo, Summus, 1996.

D'ANTOLA, Arlette(org). Disciplina na Escola: Autoridade versus autoritarismo. São Paulo, EPU, 1989

DE LA TAILLE, Ives. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In; AQUINO, Julio R. Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MORAIS, Régis de (org). Sala de aula, que espaço é esse? Campinas, Papirus, 1993.

PÍAGET, Jean. O Juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994

SAWAIA, Bader. As Artimanhas da Exclusão. Petrópolis, vozes, 2001.



Imagem: 123rf

# O REFLEXO DA GESTÃO ESCOLAR NA QUALIDADE DO ENSINO



**ANNA PAOLA NEVES**

A estrutura organizacional escolar, pelo fato de ser demasiadamente burocrática tem se mostrado desarticulada do processo pedagógico e também ineficiente face as questões administrativas. A prática dos diretores tem legitimado essa estrutura organizacional burocrática, não tendo contribuído para a melhoria de qualidade nos aspectos pedagógicos.

O caráter burocrático da escola afeta

profundamente sua administração. Aliás, há na escola uma grande desarticulação entre o universo pedagógico e o universo administrativo, o que causa prejuízo ao processo educacional.

Uma administração burocrática está sujeita à hierarquia, regulamentos rígidos e rotina inflexível. O autor Rezende (1987) alerta que o problema de uma administração burocrática é que a burocracia fortalece a centralização do poder

e que as decisões mais importantes ficam somente nas mãos de uma ou de pouquíssimas pessoas, sendo que os funcionários não possuindo autonomia, não possuem também responsabilidade e autoridade, e ao comparar a escola com a empresa, constata-se que ela se distancia da mesma ao não se utilizar dos progressos gerenciais desenvolvidos por esta para se modernizar.

Segundo Senge (1990), o autor diz que de acordo com suas observações as inovações administrativas só funcionam de fato em organizações empresariais e atualmente é extremamente relevante que a educação esteja

inserida na era da administração moderna, porém, ao se fazer uma primeira e superficial análise do comportamento da administração escolar, pode-se constatar que os gestores do ensino em geral, mesmo em instituições que ministram cursos de “administração”, parecem não fazer uso das ferramentas já aplicadas e testadas pela empresa em seu processo de gestão empresarial.

A administração das Instituições de Ensino Superior (IES), a exemplo, mostra-se aquém daquilo que poderia ser, em eficiência e qualidade.

A organização e a gestão escolar são os meios como a escola busca atingir seu objetivo genuíno que é o processo de ensino e aprendizagem. Mas, mesmo não sendo uma atividade final, a administração é de suma

importância para que o objetivo maior da escola possa ser atingido. As tarefas da administração escolar compreendem os atos de gerir, organizar, dirigir, tomar decisões, entre outras, e são semelhantes às tarefas da administração empresarial, mas apesar disso, não são iguais, instituição empresarial é uma; e instituição educacional é outra.

## A DIFERENCIAÇÃO DOS TERMOS: “GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO”

No presente artigo, o termo “Gestão” discutido neste trabalho é sempre comparado à Administração, mas cada um deles tem suas particularidades e especificações. Para isso é necessário distingui-los como:

Os termos gestão e administração parecem semelhantes, mas não são sinônimos. “Administrar, administração estão ligados ao ato de dirigir e Gestão foca na valorização do capital

humano”.

Os conceitos de gestão e administração fazem parte do vocabulário do universo corporativo e apesar de parecerem semelhantes, cada um possui sua particularidade. O termo administração já foi fortemente empregado, mas atualmente, está cedendo espaço para o termo gestão. As duas palavras têm origem no latim, entretanto, antes de expor suas diferenças, vamos levar

em conta quais são suas semelhanças. Os dois termos se referem à necessidade de influenciar terceiros, ou seja, os responsáveis por gerir ou administrar a empresa ou determinada área de trabalho, deve exercer os dois conceitos em relação ao funcionário, pois terá subsídios para coordená-lo e orientá-lo. Mas, qual é mesmo a diferença entre administração e gestão?

Administrar significa

planejar algo, controlar e dirigir os recursos humanos, materiais e financeiros. Em sua concepção, o termo é voltado para o lado técnico, com foco no processo administrativo. Segundo Jules Henri Fayol, fundador da Teoria Clássica da Administração, o administrador é responsável por conduzir a empresa, levando em consideração alcançar os objetivos da organização, buscando extrair todas as vantagens possíveis. Sendo assim, a administração é racional e visa atingir as metas e os propósitos da empresa.

Já a gestão tem como princípios fundamentais incentivar a participação, estimular a autonomia e a responsabilidade dos funcionários. Em sua concepção, ela tem como foco a questão gerencial, cujo processo é voltado para o político-administrativo. Sendo assim, gerir é atingir os objetivos da companhia de maneira eficaz ao valorizar o conhecimento e as habilidades das pessoas que trabalham dentro da empresa. O gestor deve ter a capacidade de manter a sinergia entre o grupo, a

estrutura e os recursos já existentes.

Portanto, o gestor na contemporaneidade deve ir mais além e compreender a parte técnica e a administrativa, no que diz respeito ao planejamento e aos rumos da organização, e além disso, é importante saber que para a gestão ser eficiente, é de suma importância conhecer e se interar de tudo que se relacione aos processos, entender como está o mercado em que atua em relação aos clientes e aos concorrentes.

---

## **GESTÃO EMPRESARIAL E ESCOLAR – DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS**

Segundo os autores Félix (1984), Mariotti (1996), Chiavenato (1999) e Ferreira (2004), a gestão escolar está relacionada com o modo como a escola se organiza, isto é, com as relações que se estabelecem entre a equipe pedagógica e a equipe administrativa. Já na gestão empresarial, o serviço empregado é o de

produção e troca visando atender os interesses humanos. A gestão da escola, no entanto, tem os seus princípios fundamentados na gestão empresarial, do que decorrem algumas das semelhanças existentes, como as adequações da gestão escolar às condições sociais, visando a atingir os objetivos

determinados pela sociedade, e a necessidade de assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema. Vale ressaltar que ambas as formas exercem uma função social: a empresarial, de maneira geral, volta-se para a produção; e a escolar, atua junto à preparação do indivíduo.

Esses dois modos de gestão procuram desenvolver programas de melhorias, cada qual enfocando sua área: cuidam da aparência física e imagem de cada local e também esclarecem a importância de atitudes reflexivas de respeito e cordialidade dentro e fora de cada ambiente.

## **GESTÃO EMPRESARIAL:**

Gonçalves (1989) diz que nos últimos 150 anos a vida da humanidade tem girado em torno de uma estrutura, em que a maioria dos homens ditos civilizados passa a maior parte de seu tempo, as suas 24 horas diárias. Nessa estrutura o homem trabalha buscando, de um lado, a remuneração pela atividade desenvolvida, que lhe serve para o sustento pessoal e de sua família; mas busca, de outro lado, sua realização, enquanto pessoa humana, no trabalho que desenvolve, verdadeiro complemento de sua personalidade. Essa estrutura é a empresa. A empresa moderna reúne integrantes cujas responsabilidades são diferentes e hierarquizadas,

mas aos quais o trabalho deve oferecer condições para cumprir de maneira sempre mais perfeita suas obrigações pessoais, familiares e sociais. Para isso é necessário que exista uma organização dos recursos básicos radicalmente diferente de tudo o que já se conheceu e nela os recursos humanos e materiais precisam ser concentrados, para se obter o melhor desempenho econômico e o melhor desempenho social.

Para o teórico Peter Drucker (1981) a responsabilidade de uma boa administração é importante para a empresa e também para seu administrador, sua posição passa a ser reconhecida e prestigiada. Na verdade, o administrador consegue fazer as coisas através das pessoas, razão pela qual elas ocupam posição primordial nos negócios de todas as organizações. As pessoas são geralmente chamadas de subordinados, funcionários, colaboradores, parceiros ou empreendedores

internos.

## **GESTÃO ESCOLAR:**

Os objetivos essenciais da gestão escolar são: planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Esses princípios gerais estabelecidos por Fayol, junto à Teoria Clássica da Administração, poderão ser aplicados à gestão escolar, desde que sejam adaptados às condições específicas do trabalho educativo e ao aplicá-los, não se deve esquecer que existe um abismo profundo e intransponível entre a atividade educativa e a produção industrial.

A escola atual tem a preocupação de conquistar o apoio da comunidade, considerando-o relevante para uma atuação eficaz. A imagem da escola tem um duplo efeito, ou seja, age tanto externa, quanto internamente. Se for positiva, a imagem da escola desperta boa vontade e desejo de cooperação na comunidade, tornando-se, assim, mais fácil o desenvolvimento de seu trabalho. Por outro lado,

a própria escola também se beneficia de uma imagem favorável: alunos, professores e funcionários sentem maior satisfação por pertencerem a uma instituição tida como modelar e, conseqüentemente, agem no sentido de preservar a imagem da escola, dessa forma, o efeito interno da imagem positiva da escola é a criação de um clima favorável ao bom desempenho de alunos e professores.

A participação da comunidade na administração da escola está, pelo menos teoricamente, garantida por meio do funcionamento do Conselho de Escola, cuja

forma atual é resultado de uma luta política com o sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo. A comunicação da comunidade com a administração escolar ocorre entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação.

Na prática da gestão escolar infelizmente isso não ocorre, gerando assim a falta de qualidade no aprendizado. A escola na maioria das vezes se comporta de forma

burocrática e impessoal, como se fosse uma empresa de fato. Segundo Ferreira (2001), o universo da escola é parcialmente complexo e específico. O diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tendem a perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir de sua própria história, sendo necessário praticar constantemente o exercício da participação em todos os seus sentidos, sempre buscando o consenso entre todos os envolvidos. A gestão escolar tem como referência as teorias da gestão empresarial, os quais são utilizados como modelos de organização e administração.

## A QUALIDADE DO ENSINO COMO RESULTADO DA GESTÃO ESCOLAR

Para os estudiosos e defensores da Qualidade Total, o CQT - Controle de Qualidade Total, parte do reconhecimento das necessidades das pessoas e estabelece padrões para o atendimento dessas necessidades, cujo

objetivo é manter esses padrões e melhorá-los continuamente a partir de uma visão estratégica e com abordagem humanista. Seu conteúdo se resume na "satisfação do cliente". Endeusada por uns e execrada por

outros, é uma técnica aplicada à administração que tem provado ter seus méritos, mas deve ser repensada em alguns pontos, sobretudo quando implantada em uma instituição de ensino. Podemos

observar que nos dias de hoje a educação está em busca de um novo paradigma e este pode ser que seja o da Pedagogia da Qualidade, sendo que para Silva (1995), o que importa de fato é que essa qualidade não seja tratada sob os mesmos parâmetros da qualidade empresarial, pois o aluno não é cliente da escola, ele apenas faz parte dela, é um ser humano dotado de diversas potencialidades e deseja simplesmente construir o seu saber e o seu futuro.

Qualidade, na verdade, é condição sine qua non em qualquer instituição, seja ela uma empresa ou uma escola. Muitas das estratégias usadas na implantação, controle e avaliação do

CQT encontram-se na organização e gestão das instituições de ensino. O plano de desenvolvimento institucional, os projetos pedagógicos dos diferentes cursos e a própria avaliação institucional são muito semelhantes às

estratégias aplicadas durante todo o processo do CQT das empresas, sendo que os termos de planejamento, missão e objetivos são comumente usados por ambos. Então, o que é criticado no CQT? Todos os recursos aplicados à administração têm como objetivo principal aumentar a produtividade, diminuindo os custos de produção. Assim, o conhecimento, objetivo primeiro da educação, não pode ser medido ou tratado da mesma forma que se mede a produção de carros por exemplo.

O processo de construção do conhecimento não pode ser visto como um produto pronto e acabado a ser adquirido. O conhecimento não pode ser maquiado para ser vendido, como se faz com o produto. O produto da escola não é nem o serviço ao aluno, mas o conhecimento, e conhecimento não se torna mercadoria e não tem preço. O preço é dado ao serviço.

Quanto ao

aluno, o mesmo se assemelha ao cliente na escola quando entra na secretaria, na tesouraria ou na biblioteca. Nesses setores, ele deve receber o mesmo tratamento que recebe o cliente em uma loja ou supermercado; o mesmo tratamento que qualquer consumidor recebe daquele que produz ou comercializa um produto ou presta um serviço. Porém, a sua relação com a instituição em seu espaço específico, na sala de aula, é diferente, porque se constrói na relação pedagógica entre professor e aluno, construindo e produzindo conhecimento, em um constante vir a ser.

O aluno não é cliente para o professor, é coparticipante do processo educacional que, por sua vez, é conduzido pelo professor. A escola pode e deve buscar a excelência no processo educacional oferecendo condições adequadas para que a construção do conhecimento se concretize, investindo em infraestrutura, em laboratórios, em um bom plano de cargos e

salários para o professor e o pessoal técnico-administrativo. Aliás, nenhuma empresa trabalha sem um plano de cargos e salários. É importante,

também, que ela invista em avaliação (outra ferramenta da Qualidade Total amplamente utilizada na empresa), avaliação interna e avaliação externa, pois

é apoiado nos dados da avaliação que se pode aplicar estratégias administrativas e pedagógicas que conduzam a instituição à excelência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma forma de gestão complementa a outra (empresarial e escolar) voltando-se diretamente para a formação do processo de ensino e aprendizagem, da qualidade na educação.

Os reflexos da “Gestão Escolar”, a qual foi a mais enfatizada na presente pesquisa, são sempre vistos e apreciados pela sociedade de uma forma bastante positiva, apesar da mesma não conseguir se autogerir exatamente como o recomendado pelas teorias da administração existentes.

De forma conclusiva, é possível afirmar que as estratégias de gestão aplicadas à empresa podem e devem

ser assumidas pelas instituições de ensino, desde que respeitadas às diferenças entre os fins e a natureza da produção de uma e outra instituição.

A qualidade é “algo que deve ser construído” a partir de um diagnóstico do estado atual, do planejamento do nível da qualidade que se pretende e de um projeto de programa de desenvolvimento e aprimoramento. Da mesma forma que ocorre na empresa deve ocorrer na escola, pois “Qualidade” é um objetivo estratégico. Entretanto, deve visar algumas diferenças para que haja de fato qualidade no processo educacional.

Assim, torna-se necessário que a escola se

aproprie das ferramentas administrativas da empresa discutidas ao longodopresentetrabalho, modernize seu processo gestor otimizandogestor otimizandogestor suas ações, agilizando suas decisões, mas com criticidade e sem perder de vista as peculiaridades do desenvolvimento do processo pedagógico, lembrando sempre que as relações administrativas são meios e as relações pedagógicas são fins e o administrativo está a serviço do pedagógico.

## REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. Administração nos novos tempos .Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DRUCKER, P.F. Prática da administração de empresas. São Paulo: Pioneira, 1981.

FÉLIX, M.D.F.C. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_.Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação: atuais tendências novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001 e 2004.

GONÇALVES, E.L. A gestão empresarial –visão doutrinária e aspectos pragmáticos. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MARIOTTI, H. Organização de aprendizagem – educação continuada e a empresa do futuro. São Paulo: Atlas, 1996.

REZENDE, Antonio M. O saber e o poder na universidade. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

SENGE, Peter M. A quinta disciplina. São Paulo: Best Seller, 1990

SILVA, Maria Vieira. Trabalho docente e gestão escolar: formação, deformação e transformação do educador. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1995.

# AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO E A PSICODAGOGIA



## LILIAN MEIBACH BRANDOLES

Pedagoga, psicomotricista e psicopedagoga pela PUC-SP. Também fez especializações em neuroaprendizagem e psicanálise. Teve vivência internacional realizando cursos na área de educação em Nova York e em Toronto. Atualmente é mestranda no programa de psicologia da educação na PUC-SP. Está na área educacional há 14 anos, atuando em instituições particulares e públicas, na rede municipal, onde atua como professora de 1º ano. Já atuou como professora de educação infantil e ensino fundamental I, coordenadora, orientadora, diretora pedagógica e professora universitária.

O tema em foco neste estudo tem origem fundamentalmente nas minhas experiências vividas em minha trajetória pela vida.

Ao iniciar o artigo observei a importância de pesquisar e produzir algo muito significativo não apenas para a minha prática (profissional), mas também para a vida de todas as pessoas envolvidas

no processo ensino-aprendizagem.

O interesse veio das aulas de Arte-Terapia, do Curso de Psicopedagogia da PUC-SP. Aulas estas, que pouco a pouco foram me seduzindo e levando-me a refletir, em pesquisa e aprofundar no estudo.

No decorrer da minha vida não tive ou não fui sensibilizada para qualquer

tipo de arte. Nada era chamativo para mim nesta área expressiva, acreditava que não tinha a menor habilidade para tal.

Contudo, no decorrer do Curso de Arte-Terapia fui construindo um novo olhar a respeito da arte e sua aplicação na psicopedagogia, tanto clínica como institucional.

Foi de suma importância, neste Curso, participar e colocar a mão na massa, fazer, experimentar e passar pelas atividades. Foi gratificante trocar essas vivências e experiências com os demais colegas de curso.

Fabiatti e Chiesa (1997-



Imagem: 123rf

1998) citam uma frase que se fez verdade: "... a função da arte é buscar no indivíduo todo o seu mundo escondido nas sombras do inconsciente, e através de um material rico e variado que vai descobrir a partir de sua criação, toda a riqueza bloqueada trazendo à tona um universo de descobertas..."

A fecundidade do trabalho Arte- Terapêutico é explicada pelas várias possibilidades de expressão que se oferece à criança / adolescente / adulto, no sentido de vivenciar a mudança de sua aprendizagem tendo em vista as suas necessidades individuais.

Os bloqueios estão presentes impedindo a criança/adolescente de utilizar o raciocínio e a linguagem verbal tão necessária para se dar conta da construção cognitiva escolar. Usando - se a Arte- Terapia, o indivíduo expressa seus sentimentos, pensamentos e necessidades, através da linguagem criativa, poética imaginária, verbal e não verbal, organizando-se no tempo e no espaço,

com a finalidade de entrar em contato com suas dificuldades. O processo de Arte- Terapia é um processo onde o indivíduo descobre e entende suas ideias e sentimento no fazer.

Segundo Maria Alice Val Barcellos (1997-1998) a Arte-Terapia é um processo de integração do ser. Um caminho para ajudar o indivíduo a amar o que ele é, entrar em contato com o que ele tem de único, mostrar seu caminho singular. E tendo em conta que o indivíduo é um ser individual, cada problema individual é também exclusivo, pontilhado de escolhas reveladas tanto nos insucessos quanto nos pontos altos de sua vida. A Arte - Terapia favorece a descoberta gradativa desses pontos fortes e fracos da pessoa, de seus desejos, que nem sempre por ela conhecidos. A arte torna-se um caminho para que ela se contextualize e o professor pode ajudá-la a participar ativamente do mundo, numa perspectiva de melhor qualidade de vida.

Após reflexões junto à orientadora e aos

diferentes interlocutores, assegurei-me sobre a grande relevância do tema e do fato de que precisaria ousar para buscar a consistência e aprofundar os conhecimentos necessários para tal estudo.

Diante dessa necessidade surgem alguns questionamentos:

1º O que é arte terapia?

2º Quais as abordagens teóricas que ajudariam nessa tarefa?

Na tentativa de dar respostas a essas perguntas, direcionei as reflexões teóricas no sentido de obter uma maior compreensão do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança nessa faixa etária.

Inicialmente busquei apresentar a Psicopedagogia Institucional e as ricas contribuições da arte-terapia. Também procurei respaldo nas teorias psicogenéticas de Vygotsky e Winnicott.

## UM POUCO DE PSICOPEDAGOGIA

Considerando ensinar como a criação de alternativas e possibilidades de ação/reflexões que venham a gerar aprendizagens. Ensinar é permitir e possibilitar ao outro ser o autor de seu próprio pensamento.

Para Noffs (2003) ensinar é possibilitar que o outro aprenda.

O ensino significativo implica compartilhar, cooperar, operar simultaneamente em dois planos: o do ensino-aprendizagem e o de articular conhecimentos sob diferentes pontos de vista. O trabalho psicopedagógico é de natureza educacional, clínica e preventiva, favorecendo as potencialidades nos indivíduos.

O Campo de atuação da psicologia pode ser: clínico (consultório) e institucional (grupos) em escolas, creches, centros de reabilitação e hospitais.

A psicopedagogia no campo de atuação clínico tem por objetivos promover a reelaboração do processo de aprendizagem do sujeito e/ou grupo que apresenta dificuldades, possibilitando o resgate do poder de simbolizar, criar e reagir ativamente na construção do conhecimento. Realiza-se a compreensão diagnóstica do sintoma de dificuldades de aprendizagem através de técnicas específicas e da integração de dados de outros exames neurológicos, escolares, fonológicos, psicológicos e outros. Com orientação de grupo familiar em relação ao processo de aprendizagem e também junto à escola.

Considerando o trabalho na instituição escolar, identificamos duas naturezas de trabalhos psicopedagógicos: o primeiro diz respeito a uma psicopedagogia curativa

voltada para grupos de alunos que apresentam dificuldades na escola. Esta é uma interferência que dá um novo sentido à recuperação. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às suas necessidades e ritmos. Esta orientação tem como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos, conforme os objetivos da aprendizagem formal. (Fagali, 2008, p.10)

Nas instituições temos crianças / adolescentes, que apresentam desinteresse e/ou desvalorização em reação à sua experiência escolar, aspectos que poderiam ser retomados dentro da própria escola, caso houvesse espaço para que essas interferências

fossem realizadas. Mas, existem casos, que são os de dificuldades de aprendizagem, neste sentido, existe então a necessidade de um atendimento clínico psicopedagógico.

Segundo Fagali e Vale (2008), dentro da instituição escolar a psicopedagogia está voltada:

1º) para os alunos que apresentam dificuldades na escola, com a finalidade de reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, com respeito às suas necessidades e ritmo;

2º) Assessoria para pedagogos, orientadores e professores, com objetivo de estar trabalhando às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, com integração do afetivo e cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento.

Tem como objetivo trabalhar as questões

pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento. (Fagali, 2008, p.10)

Em nível preventivo para o aperfeiçoamento das construções pedagógicas, destacam diferentes formas de intervenção da psicopedagogia Fagali (2008) afirma que os esquemas tradicionais de aprendizagem separam a aquisição de informações, do desenvolvimento do educando como um todo. Quebrar estes esquemas, tornar o aluno sujeito e construtor do seu processo de aprendizagem, capaz de manipular o conhecimento, ao invés de apenas recebê-lo, é o papel do professor, do pedagogo e da escola.

Análise mais detalhada dos conceitos, desenvolvimento das atividades que ampliem as diferentes formas de trabalhar o conteúdo programático. Nesse

processo busca-se uma integração dos interesses, raciocínio e informações de forma que o aluno atue operativamente nos diferentes níveis de escolaridade. Complementa-se a esta prática o treinamento e desenvolvimento de projetos junto aos professores.

Criação de materiais, textos e livros para o uso do próprio aluno, desenvolvendo o seu raciocínio, construindo criativamente o conhecimento, integrando afeto e cognição no diálogo com as informações.

A orientação do psicopedagogo junto ao professor deve ser constante, discutindo não apenas as relações vinculares, mas também as que dizem respeito ao conteúdo, atuação do aluno, formas de avaliação e reação dos pais frente a essa nova postura da instituição.

Todos os níveis da administração escolar devem estar comprometidos com o

processo e devidamente orientados para o sucesso do projeto psicopedagógico dos conteúdos.

Segundo Fagali (2008):

Para se atingir uma nova forma de

“sentir, pensar e agir” frente aos conteúdos, por parte dos alunos e professor, o projeto fornece como material complementar “cadernos construtivistas com textos sensibilizadores e participativos que trazem no conteúdo e construção a coerência da

metodologia integrativa construtivista, que sensibiliza o aluno para a leitura, convida-o a lançar hipóteses e a participar da construção do conhecimento. (p. 16)

## CONTRIBUIÇÕES DA ARTE – TERAPIA NA PSICOPEDAGOGIA

Segundo o Novo Dicionário Aurélio (1993), arte significa: capacidade que tem o homem de por em prática uma ideia, valendo-se da faculdade de dominar a matéria. A utilização de tal capacidade com vista a um resultado que pode ser obtido por meios diferentes. Atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito de caráter estético carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento e renovação. A capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações

ou sentimentos. Artes-Plásticas: as que se manifestam por meio de elementos visuais e táteis, como linhas, cores, volumes, etc., reproduzindo formas da natureza ou realizando formas imaginárias; belas-artes; arte. Compreender o desenho, a pintura, a gravura, a colagem, a escultura, etc.

Para Bosi (1996) a arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura.

O ser humano existe com suas

especificidades: sociais, psicológicas e culturais e é através delas, desde os tempos mais remotos, que nos relacionamos com o mundo e com a Natureza, construindo nossa sobrevivência e desenvolvimento. O conhecimento do meio em que o homem vive é básico para sua vida e representá-lo ou expressá-lo faz parte do seu processo pelo qual o homem desenvolve o seu saber.

Esse conhecimento pressupõe o desenvolvimento das capacidades de abstração da mente, tais como classificar,

selecionar, identificar, sintetizar, analisar e generalizar. Essas habilidades são ativadas por uma necessidade intelectual da própria organização humana. Mas de nada valeriam estas capacidades se não pudéssemos expressar, imaginando, inovando e transformando. Como por exemplo, podemos falar que, o homem ao desenhar nas cavernas um bisão, só foi possível porque ele já estava dotado destas capacidades.

Bosi (1996) afirma que: a arte é uma produção; logo supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos dos caos.

A Arte-Terapia é uma profissão assistencial ao ser humano. Ela oferece oportunidade de exploração de problemas e de potenciais idades pessoais por meio da expressão verbal e não verbal e do desenvolvimento de recursos físicos, emocionais e cognitivos,

bem como a aprendizagem de habilidades, por meio de experiências com linguagens artísticas variadas. Ainda que as formas visuais de expressão tenham sido básicas nas sociedades desde que existe história registrada, a Arte-Terapia surgiu como profissão na década de 30.

A terapia por meio das expressões artísticas reconhece tanto os processos como as formas, os conteúdos e as associações, como reflexos de desenvolvimento, habilidades, personalidades, interesses e preocupações do paciente.

Para Carvalho (1995) o uso da arte como terapia implica que o processo criativo pode ser um meio, tanto de reconciliar conflitos emocionais como de facilitar a auto percepção e o desenvolvimento pessoal.

Toda arte em si tem valor terapêutico e a Arte-Terapia, é uma forma de utilizar a arte para

o auto-conhecimento e ampliação da relação do homem com o mundo.

Segundo Carvalho (1995), a Arte-Terapia define toda a área de terapias expressivas, como denominação maior, abrangendo todas as modalidades de uso de recursos artísticos dentro do processo psicoterapêutico.

Uma das coisas que Fagali (2008) aborda em sua apostila e arte-terapia é o uso de recursos artísticos em serviços terapêuticos. A Arte-Terapia oferece oportunidade de explorar problemas e potenciais idades pessoais através da expressão verbal e não verbal e de desenvolver recursos físicos, cognitivos e/ou emocionais, através de experiências terapêuticas com linguagens artísticas variadas. A terapia através da arte reconhece tanto os processos artísticos como as formas, os conteúdos e as associações, como reflexos do desenvolvimento, habilidades, personalidades,

interesses e preocupações do indivíduo.

Qualquer pessoa, pode se beneficiar de um processo de Arte-Terapia. Os trabalhos podem ser coletivos e individuais, onde todos têm a possibilidade de se expressarem de maneira livre, natural e intuitiva. Através da Arte-Terapia, no seu processo, o indivíduo passa a se conhecer melhor, descobrindo-se, onde começa acontecer uma transformação, abrindo novos caminhos e indo ao encontro de si mesmo.

No processo da Arte-Terapia não há necessidade de talento artístico. Não se ensina artes, nem tem a conotação do valor artístico. Deve-se apenas orientar o paciente, as técnicas simples do uso do material. O indivíduo é levado a se soltar de modo mais espontâneo. Os materiais utilizados são os mesmo das artes plásticas tais como: tintas, diversos tipos de papel, lápis, canetas, argila, carvão, etc. Outras formas de expressão artística

podem ser utilizadas: o corpo, a voz, dramatização e literatura.

A Arte-Terapia, como área de atuação, não tem limites e contraindicações. Podem se beneficiar da Arte-Terapia: crianças, adolescentes, adultos, idosos. Podem ser feitos trabalhos individuais e grupais, em consultórios, instituições e hospitais.

Carvalho (1995) explica que o papel da arte-terapeuta é a de estimular a atividade artística e por intermédio desta e/ou juntamente com outras linguagens, numa postura definida por seus pressupostos teóricos, auxiliar o paciente a enxergar e a compreender os seus próprios processos.

No artigo Oficinas Integrativas Musicoterapia, Arte-Terapia, Literatura, da autora Eloisa Quadros Fagali, nos relata como as integrações das diferentes artes: música, artes visuais, trabalho corporal e cênico e literatura podem facilitar

o contato criativo da criança, do adolescente e do adulto na relação consigo mesmo e com suas vidas.

Este trabalho de oficinas, através de constantes releituras e ressignificações, foram se fortalecendo no curso de sua história como processo terapêutico. Onde essa consciência foi sendo adquirida segundo as concepções da abordagem fenomenológica-gestáltica, as reflexões de C. Jung e as práxis da Arte-Terapia e Musicoterapia.

É considerado pela autora um trabalho terapêutico, pela sua própria natureza criativa, onde, possibilita uma contínua reconstrução do ser. É terapêutico ao atender a própria demanda de indivíduos que buscam as oficinas, no sentido de superação dos conflitos e dos sofrimentos diante das limitações e paralisações. Em vista desta demanda, a intervenção nas oficinas consiste em possibilitar a reestruturação do indivíduo como

num todo, com seus desejos, sentimentos e capacidades. O processo criativo, o imaginário e o sensorial convidam estas pessoas para a auto realização.

Segundo, afirma Fagali (1997), na prática da sensibilização alguns aspectos do ponto de vista metodológico e psicológico devem ser considerados:

1. Proporcionar a integração das sensações não se apoiando apenas em um canal sensorial. O indivíduo é um todo e o contato com o mundo se dá pelas inter-relações sensoriais emocionais e intelectuais;

2. Possibilitar a observação de estímulos dinâmicos, isto é, que se apresentam em movimento, possibilitando uma percepção não estática dos elementos do meio. Este dinamismo não implica apenas no movimento externo do estímulo e sim numa dinâmica interna. O sujeito pode observar um objeto aparentemente estático de uma forma

dinâmica e não passiva.

3. Favorecer, nas situações de sensibilização, experiências que deem vazão às várias formas de comunicação com o mundo, à introversão e à extroversão, para que possamos respeitar o indivíduo no seu estilo próprio de comunicação, sem deixar de desenvolver o movimento oposto, proporcionando à relativa equilíbrio do homem.

4. Refere-se à natureza do estímulo ou objeto de percepção, nas metodologias de sensibilização podemos focar ora a contemplação de um elemento presente no meio, ora um conteúdo ou imagem que emergem dos sentimentos e elaborações do indivíduo. A sensibilização no processo de aprendizagem nos garante uma leitura do mundo em que integramos as nossas necessidades, sensações e emoções com as próprias informações advindas do meio.

A transposição para

a linguagem verbal, na perspectiva: a imagem interna sugere a criação de mensagens e textos. É o momento em que se podem trabalhar, de modo meio diretivo e estruturado, os recursos técnicos necessários ao aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita, associados aos processos de raciocínio e de operacionalização do pensamento. É o trabalho mais próximo do fazer escolar, pois pensamentos, poemas e histórias podem ser escritos. É quando trabalhamos de forma mais diretiva e sistematizada a estruturação do pensamento. Através deste processo consegue restabelecer sua relação com o ato de aprender com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, por ser um segmento da sociedade que se organiza e se estrutura formalmente, deve oportunizar o desenvolvimento da criança de acordo com suas potencialidades e seu nível de desenvolvimento, pois a criança não inicia sua aprendizagem somente ao ingressar na escola, ela traz consigo uma gama de conhecimentos e habilidades adquiridas desde seus primeiros anos de vida em seu ambiente sociocultural.

As crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. Quanto mais as crianças vejam, ouçam ou experimentem, quanto mais aprendam e assimilam, quanto mais elementos reais disponham em suas experiências, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação. A escola pode e deve reunir todos esses fatores e o papel do professor nesse processo

é fundamental.

Atualmente, as crianças começam a frequentar cada vez mais cedo as instituições voltadas para elas, como as creches e as escolas de Educação Infantil. Nesses espaços, o brincar é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras atividades, consideradas mais produtivas. A brincadeira acaba ocupando o tempo da espera, do intervalo. Valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la.

Vygotsky e Winnicott referem-se a pontos de referência para o desenvolvimento equilibrado do ser humano. O primeiro autor refere-se à zona proximal como um momento de transição, de passagem de uma etapa de desenvolvimento para outra. O segundo autor conceitua como espaço transacional como um momento ou condição relacional

de aprendizagem em que se transitam as relações de dependência afetiva absoluta (função materna) para as de dependência relativa em busca da autonomia. Zona proximal e espaço transacional, ambos referem-se a um momento de transição na direção do desenvolvimento da criança. Falam também do brincar da criança, por meio da imitação e da referência do adulto, gerando oportunidade de desenvolvimento intelectual integrado ao afetivo, ao acessar lembranças, ao usar a imaginação, sem deixar de lado o diálogo e aceitação das regras, necessárias para se efetivar a aprendizagem.

O presente artigo constituiu-se num desafio: comprovar a importância do trabalho de sensibilidade na Instituição de Educação Infantil. E finalmente, ir além das práticas tradicionais, visando à construção de uma

proposta pedagógica, voltada aos interesses e necessidades da criança, alvo de todos os nossos esforços.

Esse estudo veio ratificar as concepções sobre o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento, no qual os aspectos socioculturais,

cognitivos e afetivos estão em constante interação.

Finalizando, considero de suma importância o compromisso social que o psicopedagogo deve ter, visando contribuir para a diminuição do fracasso escolar, um problema histórico na sociedade

brasileira, que ainda hoje busca encontrar no próprio sujeito às causas, camuflando os reais motivos deste fracasso. O olhar e a escuta psicopedagógicos são fundamentais para uma compreensão ampla deste processo.

## REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 14724: Informação e Documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ABRAM, J., A linguagem de Winnicott. Dicionário de palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALESSANDRINI, C. D., Oficina criativa e Psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

BOSI, A., Reflexões sobre a Arte. São Paulo: editora Ática, 1996.

BOSSA, N. A., Fundamentos da Psicologia, in A Psicopedagogia No Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

CARVALHO, M.M.M.J.DE., A Arte Cura? Recursos Artísticos em Psicoterapia. Campinas: Editorial PSY II, 1995.

FABIETTI, D. M. C. F., A Arte na Terceira Idade in Arte-terapia: Reflexões, Revista do Departamento de Arte-terapia no Instituto Sedes Sapientiae, Ano III, no 2, São Paulo, 1997-1998 (págs.74-79).

FAGALI, E.Q. Contribuições da Arteterapia para a Psicopedagogia. São Paulo: Integração – Núcleo Psicopedagógico, 1997.

\_\_\_\_\_. Encontros entre arteterapia e psicopedagogia: a relação dialógica terapeuta e cliente, educador e aprendiz. In: CIORNAI, S. (org.). Percursos em arteterapia: arteterapia e educação, arteterapia e saúde. São Paulo: Summus, 2005.

FERREIRA, Aurélio B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

NEVES, Maria A. C. M. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol. 10, nº 21, 1991.

NOFFS, Neide de Aquino. Psicopedagogo na rede de ensino: trajetória Institucional de atores-autores. São Paulo: Elevação, 2003.

OLIVEIRAS, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1997.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Processo Grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979.

WINNICOTT, D.W. Objetos Transicionais e fenômenos transicionais. In Textos Seleccionados – Da Pediatria à Psicanálise. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1978.



# PERSPECTIVAS ATUAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: OBJETIVOS, CONTEÚDOS, E MÉTODOS



## RAQUEL SANZOVO PIRES DE

Bióloga, pedagoga e mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e professora da Rede Estadual Paulista de Ensino.

Atualmente, percebe-se que a cultura científica está na informação circundante em nossa sociedade: em textos escritos ou audiovisuais, objetos científicos, instrumentos de medida, radiografias, museus, medicamentos entre outros, exigindo que os cidadãos saibam se posicionar e administrar essa informação.

Para atender às transformações do século passado e às demandas deste, a educação escolar deve preparar cidadãos capazes de participar,

de alguma maneira, das decisões que se tomam no campo do conhecimento científico-tecnológico, já que elas terminam por afetar a vida de todos (SANTOS, 2011). Para isto, ela deve voltar-se para a formação de cultura artística e científica, assim como de atributos como afetividade, e x p r e s s i v i d a d e , criatividade, senso de empreendimento, solidariedade e espírito de grupo (MENEZES, 2000).

Sabemos que os conceitos científicos são atrelados às manifestações

culturais e necessitam "ser reconstruídos em suas plurideterminações, contemplando as novas condições de produção humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos" (GASPARIN, 2009, p. 3).

Neste contexto a educação escolar passa a ter papel fundamental, já que, enquanto atividade intencional e inserida em determinada sociedade, deve possibilitar que cada indivíduo singular se aproprie dos saberes historicamente construídos e da humanidade produzida coletivamente (SAVIANI, 2005; GASPARIN, 2009).

## OBJETIVOS, CONTEÚDOS E MÉTODOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Historicamente, o ensino de ciências foi objeto de inúmeros movimentos de transformação, que refletiram os diferentes objetivos da educação e suas modificações, buscando superar a visão tradicional de ensino e de Ciência (CARVALHO, 2004; KRASILCHIK, 2000).

Os problemas sociais e econômicos, tecnológicos e ambientais são, então, trazidos para os conteúdos escolares em Ciências Naturais, aproximando-os das Ciências humanas e sociais, reforçando a percepção da Ciência como uma construção humana (MENEZES, 2000).

Esses objetivos são claramente identificados em documentos oficiais do ensino de Ciências Naturais no nível fundamental (BRASIL, 1998a) e médio (BRASIL, 1998b), que indicam o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno compreender o mundo

e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica (BRASIL, 1998a) e o desenvolvimento, de forma combinada, de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea e de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo promovendo competências e habilidades que sirvam para o exercício de intervenções e julgamentos práticos (BRASIL, 1998b).

Novas proposições para objetivos do ensino de Ciências trazem outras dimensões ao conteúdo escolar, que deve conseguir conjugar harmoniosamente a dimensão conceitual da aprendizagem disciplinar com a dimensão formativa e cultural e incluir, além da dimensão conceitual, as dimensões

procedimentais e atitudinais (CARVALHO, 2004). Este conteúdo precisa, ainda, ter como base a aproximação entre ciência, tecnologia e sociedade (SANTOS, 2011); ser contextualizado com as outras realidades do conhecimento humano e compreendido, enquanto produção histórica, como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção, reunindo as dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais (GASPARIN, 2009). Ele deve, assim, apresentar questões contemporâneas, em que a ciência e a técnica não são estranhas e em que visão de mundo e instrumentos práticos se complementam (MENEZES, 2000).

Esta perspectiva envolve a superação da excessiva segmentação dos conteúdos; da tradicional formação profissional-cultural

dos professores; do distanciamento entre os conceitos científicos aprendidos em sala de aula e as questões científicas verdadeiramente relevantes para a vida das pessoas (SANTOS, 2011).

As mudanças no conceito de conteúdo estão articuladas às modificações na prática pedagógica em sala de aula em relação a ele, ou seja, às mudanças na metodologia de ensino, pois como afirma Gasparin (2009) se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido em uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir novas formas de trabalho pedagógico para dar conta deste novo desafio.

Já o método de ensino tem a função de dirigir a ação do professor encaminhada a um objetivo, auxiliando-o no planejamento e na sistematização adequada (GERALDO, 2009). Ele não se reduz a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas, mas decorre de uma concepção de sociedade, de natureza da atividade prática humana

no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade (LIBÂNEO, 2002).

Na literatura, conforme identificado por Viveiro (2010) há uma multiplicidade de termos usados por diversos autores para indicar as ações realizadas por um professor em sala de aula: método de ensino, meios de ensino, metodologia de ensino, técnica de ensino, procedimento de ensino ou metodológico, estratégia de ensino, modalidade didática.

Gasparin (2009) utiliza o termo instrumentalização para referir-se ao caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. .

Segundo Gasparin (2009), para a definição das ações didático-pedagógicas e dos

recursos necessários são relevantes: experiência do professor; conteúdo; interesses e necessidades dos alunos; e, principalmente, concepção teórico metodológica.

Geraldo (2009) indica princípios metodológicos que podem auxiliar o professor no planejamento dos objetivos, na organização didática e de procedimentos metodológicos e críticos e na avaliação que são contextualização, problematização, interdisciplinaridade, instrumentalização, adequação dos conteúdos e técnicas pedagógicas, fase do desenvolvimento cognitivo dos alunos, equilíbrio entre os procedimentos de ensino direcionados pelo professor com as ações de iniciativa do próprio aluno para a aprendizagem por meio do processo de apropriação- assimilação- construção significativa do conhecimento, enfoque histórico sociológico dos conteúdos, sistematização, dialógica, totalidade e aplicação dos conhecimentos,

habilidades e atitudes.

Para Gasparin (2009) é preciso que sejam privilegiados a contradição, a dúvida, o questionamento; valorizadas a diversidade e a divergência e interrogadas as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos da sua forma naturalizada, pronta e imutável.

Compartilhamos da compreensão de que métodos e meios podem ser utilizados para favorecer a aprendizagem do aluno, mas “sem cair no tecnicismo, em que os meios são valorizados em detrimento dos fins educacionais” (GERALDO, 2009, p. 141).

Krasilchik (2000; 1996), adotando o termo modalidades didáticas, indica alguns métodos utilizados no ensino de Ciências, cuja utilização depende da concepção de aprendizagem de Ciência adotada. Entre eles: Aulas expositivas; Discussões-pautadas no diálogo como meio de intervenção; Demonstrações; Aulas Práticas; Excursões;

Simulações (pautadas em atividades em que os participantes são envolvidos em uma situação problemática com relação à qual devem tomar decisões e prever suas consequências); Instrução Individualizada (que consistem em atividades nas quais os alunos têm liberdade para seguir seus próprios ritmos de aprendizagem como por exemplo, nos estudos dirigidos); e Projetos (referem-se às atividades realizadas no sentido de resolver uma situação problema, tendo como resultado a produção de um relatório, uma maquete, um modelo), etc.

Geraldo (2009, p. 140) indica como métodos (chamados de técnicas didáticas) mais significativos para o ensino de Ciências Naturais: exposição dialogada, problematizada e contextualizada; aula de laboratório ou aula prática; aula de campo ou excursão; seminários temáticos, apresentação de trabalhos didáticos; estudo de texto; discussão em grupos e apresentação

dos resultados; projetos de pesquisa; simulações; apresentação e discussão de filmes, documentários, artigos de revistas, jornais; exercícios de fixação e exercícios de avaliação.

Já Santos (2011) indica a utilização de atividades que exijam do aluno a reflexão e a análise sobre valores subjacentes a um fato, a uma informação ou a uma questão que esteja sendo ou deva ser discutida pela sociedade e que incentivem o questionamento sobre o mérito valorativo de um tema ou assunto selecionado, de modo geral, pelo professor.

Independentemente da terminologia adotada, a partir de Santos (2011) e Gasparin (2009), considera-se que não há uma única proposta metodológica para formar cidadãos críticos, autônomos e participativos, e que o ponto de partida para propostas metodológicas que visem essa formação é a leitura crítica da realidade mais ampla, não apenas da sala de aula ou da escola

## PERSPECTIVAS ATUAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências Naturais deve, assim, possibilitar a compreensão das dimensões históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais dos conteúdos. Seus objetivos, conforme afirma Santos (2011), deixam de ser meramente técnicos para contribuir para a melhora da vida social, reconhecendo que o indivíduo deve tornar-se capaz de entender e de participar social

e politicamente dos problemas da comunidade e saber posicionar-se pessoalmente de maneira crítica, responsável e construtiva com relação, aos problemas que afetam a sociedade.

Afinal, o ensino de Ciências assume importante papel na formação de cidadãos críticos, com consciência da importância de sua função no aperfeiçoamento individual e das relações

sociais e capacidade de expressar seus julgamentos de valor; justificar suas decisões, referindo-se aos princípios e conceitos em que se basearam; diferenciar entre decisões pessoais de âmbito individual e decisões coletivas de âmbito público; reconhecer e aceitar direitos, deveres e oportunidades em uma sociedade pluralista e de ouvir e aceitar diferenças de opiniões (KRASILCHIK, 2004).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Ciências Naturais. Brasília: MEC / SEF, 1998a. 138 p.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC /SEF, 1998b. 138 p.

CARVALHO, A. M. P. Critérios Estruturantes para o Ensino de Ciências. In: Ensino de Ciências unindo a Pesquisa e a Prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GASPARIN, J. L.; Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 5. ed. Campinas: Autores Associados 2009. 190 p.

GERALDO, A. C. H. Didática das Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 170 p.

KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia. 3 ed. São Paulo: Editora HARBRA. 1996. 267 p.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. In: São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000 p. 85-93

LIBÂNEO, J. C. Didática: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MENEZES, L. C. Ensinar ciências no próximo século. In: HAMBURGER, E. W.; MATOS, C. (orgs.). O Desafio de Ensinar Ciências no século XXI. São Paulo: EDUSP, 2000.

SANTOS, P. R. O Ensino de Ciências e a Ideia de Cidadania. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/mirand17/prsantos.htm>>. Acesso em: jan. 2011.

SANTOS, C. S. Ensino de ciências: Abordagem Histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2005. 86 p.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 128 p.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009 \_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2005. 153 p.

VIVEIRO, A. A. Estratégias de Ensino e Aprendizagem na Formação Inicial de Professores de Ciências: Reflexões a partir de um Curso de Licenciatura. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Educação para Ciência. Bauru, 2010.

# CIRCO NA ESCOLA: REFLEXÕES PARA UM CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO



## KELLY CRISTINA BUENO

Professor de Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

As manifestações culturais, um dos elementos fundamentais da história humana, estão presentes no currículo escolar. Até então, nada mais justo. Porém, com uma breve análise, já se pode perceber que o currículo não abrange todas as manifestações, mas valoriza algumas em detrimento de outras. A cultura que tem prestígio, valor social é a dominante, é ela que está na escola. Assim, os valores, o gostos, hábitos, costumes, modos de se comportar e agir, são transmitidos através do código cultural dominante, sendo tratados de maneira naturalizada.

Segundo Silva (2008), esse currículo, dado como neutro, natural e científico, presente em nossas escolas, vem sendo

questionado. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma ação de poder. Se só as obras consideradas de excelência, eruditas estão presentes no currículo e a cultura nativa, popular é desvalorizada, entende-se que há uma arbitrariedade.

Nesse sistema, as crianças das classes dominantes que já vivem nesse código, facilmente compreendem os conhecimentos transmitidos e valorizados na escola, enquanto as crianças das classes dominadas ficam no meio do caminho, vendo passar um código que não faz parte da sua cultura, considerado o 'correto', o que deve ser seguido.

São as narrativas contidas nesse currículo que dizem qual

conhecimento é legítimo e qual não é, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo, e o que é errado, o que é belo e o que é feio (SILVA, 2008). É nesse jogo de poder que grupos sociais, manifestações de vida e cultura, são minimamente representados ou até mesmo excluídos de qualquer representação.

Toda teoria busca representar, descrever, explicar uma realidade ou objeto, definindo uma nova verdade. Com as teorias do currículo não é diferente, cada nova teoria do currículo fundamenta um ponto de vista, questiona, amplia e/ou desmistifica a teoria anterior. Estas diferentes 'verdades' pedagógicas, nos indicam a existência de escolhas na construção de cada uma:

A questão central que serve para pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado (...) qual

conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2008 p. 14,15)

Tais denúncias, ao trazer à tona a impossibilidade de um currículo imparcial e supostamente

despolitizado, fomentam a produção de pesquisas para diversas possibilidades curriculares. Entre elas, a tarefa de investigar quais manifestações culturais estão sendo omitidas, buscando legitimá-las perante uma fundamentação que leve em consideração não

só os aspectos técnicos, mas principalmente os históricos e sociais, trazendo a perspectiva crítica e pós-crítica para as práticas educativas. Dessa maneira, nossa investigação busca o reconhecimento do circo, sua história e representações no currículo escolar.

## ESCOLA E CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES PARA A LEGITIMAÇÃO DO CIRCO NA ESCOLA

A partir dos questionamentos e críticas ao currículo tradicional, nascem as teorias críticas, que são teorias de desconfiança, do questionamento, da transformação radical, da emancipação de todos os sujeitos (SILVA, 2009). Por meio delas, começam a se discutir a relação entre educação e ideologia. Nessa perspectiva, a escola é uma forma de manter o capitalismo e reproduzir seus interesses, ou seja, a manutenção de uma vida social baseada no lucro, dividida por classes e meritocrática. Tais valores contribuem para o processo de segregação e exclusão das culturas

e povos historicamente dominados e colonizados. Assim se constrói a teoria crítica, concentrada na análise da dinâmica de classe.

Porém, para muitos pesquisadores, as relações de desigualdade e poder não estão restritas à classe social. O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (2008), ao incluir esses aspectos nas discussões relativas ao currículo, a denomina de teoria de pós-crítica, pois amplia as discussões referidas às relações de poder e educação, incluindo reflexões sobre questões gênero, raça, sexualidade, modos de vida e

qualquer representação cultural considerada 'intelectualmente inferior'. A teoria pós-crítica discute e analisa por quais processos as diferenças são produzidas e naturalizadas. Assim, a diferença, a identidade e as questões culturais estão totalmente vinculadas com as relações de poder. Não há mais uma visão de hierarquia entre as culturas, a cultura mais simples, ou diferente, só foi considerada dessa forma, pois foi discursivamente produzida.

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da humanidade,

### CIRCO, HISTÓRIA E SOCIEDADE: POR UM CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO

É na Europa, no fim séc. XVII que o circo nasce: um congresso de variedades composto por cenas cômicas, operetas, números acrobáticos, danças, volteios, pantomimas, magias, etc. Inicialmente possuía uma formação especificamente equestre, com números acrobáticos no cavalo chamados de volteio. Com o passar do tempo, foram agregados famílias de saltimbancos, grupos de teatro de feira, ciganos, dançadores de ursos, equilibristas, mágicos, se aproximando da estrutura que conhecemos hoje.

No Brasil o circo chega no fim séc. XIX e primeira metade do XX. Nas grandes cidades, o espetáculo esvaziava as salas teatrais e no interior, tornava-se a única forma de entretenimento que chegava a muitas regiões do Brasil. O espetáculo preservava claramente o modelo europeu de fazer circo, porém as características do país

logo começaram a influenciar na produção e organização das apresentações, assim como a implementação de vários elementos artísticos. E assim começa a crescer o circo brasileiro, marcando fortemente o imaginário da população no interior do Brasil na época (SILVA, 2007).

Se por um lado o circo entusiasmava os habitantes da cidade que chegava, sua característica nômade provocava uma visão preconceituosa por parte da sociedade. Segundo Duarte (1993), "artistas, vistos como grupos nômades presentes nesta sociedade, situavam-se numa espécie de contramão em relação à tendência de fixação predominante da época".

O circo representava o que não era normal, fazia parte da categoria do outro, do diferente, fora do que era esperado de um grupo social. Eram chamados de 'nômades',

'diferentes', entre outras formas de denominação dadas para os artistas circenses pela população, e esta, era chamada pelos artistas, de 'sedentários'. Para Ermínia Silva (2007) a apreensão deste "outro" é realizada como um movimento de identidade e diferença.

O aumento do número de companhias circenses, assim como sua popularidade que crescia cada vez mais no fim do séc. XIX no início do séc. XX, pode revelar a importância do circo no circuito cultural. Esse sucesso causava polêmicas e debates. Enquanto uma parte da sociedade considerava o circo como "fonte de saúde produzida de uma diversão inocente e variada" (SILVA, 2007, p. 74) outra camada dizia que o circo não tinha nenhuma função educativa além do descompromisso com valores morais.

Até a disseminação do cinema e do rádio, o

circo era a manifestação artística mais popular, atraindo o público com suas inúmeras linguagens e efeitos tecnológicos como luzes de projeção elétrica.

O circo, diferentemente das outras manifestações artísticas, se caracterizava de uma forma única. Sua construção social e artística era e ainda é específica. Ali, entre as apresentações debaixo da lona ou entre viagens, na moradia móvel, acontecia a aprendizagem da vida e do trabalho artístico. Esse lugar 'volante', construiu saberes e práticas que produziram um artista e uma arte particular, histórica, complexa, digna de ser contada não só para quem experimentou essa arte, mas também para quem sequer imagina como se constituía os saberes circenses que por muito tempo foi a principal expressão artística e cultural no Brasil (SILVA, E. 2007, p 285).

Toda essa história, cultura e identidade merece estar na escola, não de forma

recortada, superficial, descontextualizada, camuflada, mas que se tornou, desmistificada, ressignificada, produzindo significados e estabelecendo relação com o cotidiano de quem, assim como o circo, foi marginalizado por sua essência popular, 'diferente'.

Com relação ao circo, não podemos negar sua presença na escola. Encontramos o circo no currículo atual escolar sim, entretanto, fazendo parte de uma produção de conhecimento 'turística', ou seja, em unidades de conhecimento isoladas, nas quais eventualmente se estuda a diversidade cultural. O currículo turístico estuda grupos, culturas, manifestações de forma superficial e exótica, destacando-se para aspectos alimentares, folclóricos, rituais, entre outros. Como uma visita ou uma viagem de férias, se conhece outras formas de viver, de se relacionar e após poucos dias se vai embora, voltando para o modo de vida normal, adequado. Dessa forma

o currículo turístico reproduz a marginalização e estereotipização de diversos grupos e culturas, fomentando a desigualdade, o preconceito, a injustiça e a submissão de grupos em detrimento de outros (SILVA, 2008)

Em vez de contribuir para naturalização dessas diferenças, é fundamental que elas sejam questionadas, de maneira que o circo, assim como qualquer outra cultura ou grupo social de origem local ou popular esteja presente no currículo, não de maneira reduzida e superficial, apenas em datas comemorativas, em uma sequência didática, mas que façam parte de diferentes práticas escolares, em diferentes níveis de reflexão e contextualização, incluindo desde cedo espaços para a diversidade, onde palavras como poder, justiça e desigualdade, luta e direitos façam parte do vocabulário de professores e alunos, da comunidade.

O circo, mesmo criado

a partir de uma estrutura de cavalaria, a apresentação representante da aristocracia da época, manifestou todo seu potencial popular, com o passar do tempo, e por meio de transformações prevaleceu sua característica nômade, de linguagem e conhecimento oral, onde tanto os ex-militares da cavalaria quanto os saltimbancos trocavam conhecimentos construindo uma nova

forma de espetáculo que não se prendia apenas aos conhecimentos de um ou de outro. Assim o circo nasce de hibridização de culturas 'opostas' política e economicamente.

A pesquisa de Ermínia Silva (1993, 2007, 2009) é fundamental para ampliar o olhar sobre o circo. A autora nos mostra que desde o séc. XVIII até os dias de hoje independente das inúmeras mudanças, transformações e

dificuldades o circo sempre esteve num processo de produção constante de saberes, ou seja, o circo não morre, ele ressignifica-se a cada nova paisagem, mostrando sua capacidade de criação, adaptação e transformação, para sempre encantar, assustar, desequilibrar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aparentemente, os discursos sobre currículo e circo pouco se relacionam, já que um reflete e provoca o sistema educacional e o outro está tradicionalmente ligado a uma cultura 'popular', nômade, familiar, ou seja, este não está organizado nem desenvolve conhecimentos relevantes para estar incluído em um currículo que privilegia a cultura e o conhecimento dominante.

Para apresentar a relação existente entre currículo e circo, procuramos introduzir as diferentes fundamentações que cercam o currículo e os processos pelo qual tem passado, sempre identificando a estreita relação entre prática escolar e cultura, da mesma forma, com os trajetos históricos e sociais circenses, identificando-o como importante manifestação

cultural do Brasil. Nesses dois momentos distintos da investigação, apresentamos a importância de um currículo que valorize a cultura popular bem como as culturas silenciadas, colocando-as no mesmo patamar das culturas eruditas, dominantes.

Temos então a primeira relação entre currículo e circo: o currículo pós-crítico

defende e acredita que todas as manifestações culturais, bem como grupos discriminados devem estar dentro da escola, para produzir conhecimentos, construir identidades e superar o paradigma de que a cultura representada nas práticas escolares é a dominante. É nessa visão que o circo se encaixa, como uma manifestação artística e um modo de vida que apesar de resistir há décadas e estar no imaginário de qualquer criança ou adulto, seu estudo e pesquisa apenas atingem especialistas e interessados na área. Não se trata de dizer que todos devem conhecer o circo e toda sua complexidade, mas que sua historicidade, seus processos de aprendizagem/formação/socialização, bem como a incrível forma de adaptação de espetáculo e de processo de criação, numa época em que o 'diferente' possuía poucas oportunidades de aceitação, merecem estar na escola, como material de reflexão e ação para construção da identidade

brasileira, no mesmo patamar de outras tantas manifestações legitimadas pelo currículo pós crítico.

A polifonia e a polissemia dos espetáculos circenses, a multiplicidade de linguagens artísticas demonstram uma capacidade de hibridização do circo, que até meados do séc. XX era pouco comum em outras manifestações artísticas.

Até mesmo na dita 'decadência' do circo, a partir da década de 60, não encontramos sua extinção, mas a sua ressignificação e adaptação em outros meios, o conhecimento circense penetra o teatro, a televisão, a dança, está na rua, na festa, na feira. Sua vivência se transforma em modo de lazer ou atividade física, com cursos, oficinas, brincadeiras. A academia também utiliza o conhecimento circense como recurso para o estudo de outras temáticas, como compreender os processos da cultura

popular e dominante, analisar as relações de conflito entre os homens, bem como as formas de entretenimento e etc. Toda essa característica de transformação da linguagem circense, bem como sua importância histórica e social para a identidade cultural do país, analisada a partir do pensamento pós-crítico, fundamentam o circo e seus processos como parte legítima do currículo.

As pesquisas acadêmicas nas áreas de circo e currículo são fundamentais para denunciar as práticas monoculturais padronizadas da escola, excludentes e homogeneizadoras, a fim de defender e promover um espaço educativo de questionamento, investigação, reconhecimento e experiências de processos culturais com origens até então renegadas pelo currículo tradicional moderno.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL, Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

DUARTE, Regina H. Noites circenses: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX. 426 p. Tese (Doutorado em História )Unicamp,1993.

HOBBSAWM, E. J. A Outra História. Algumas reflexões, in: KRANTZ, F. (org.) A Outra História. Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

LIMA, Licínio C. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo. Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000 (Guia da escola cidadã, v.4).

MOREIRA; Antônio F. B. ; CANDAU; Vera M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23 p. 156 – 168 maio/junho/jul/ago. 2003.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. (org) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Vozes, 2010.

PACHECO, José A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. Revista portuguesa de Educação, ano/vol 14 n. 01 Universidade do Minho, Braga, Portugal. p 49- 71, 2001.

SCHIMIDT, Elizabeth S. Currículo: uma abordagem social e histórica. UEPG; Revista Ciências. Soc. Apl. Letras e Artes, Ponta Grossa, v.11, n1, p. 59-69, jun.2003.

SILVA, Ermínia: Circo teatro: Benjamin de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo, Altana, 2007.

SILVA, Ermínia. O circo: sua arte e seus saberes. O circo no Brasil no final do

século XIX e meados do XX. 172p. Dissertação (Mestrado em História) Unicamp, 1993.

SILVA, Maria J. A.; BRADIM, Maria Rejane. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, ano 1, v.1.pp 51-66, jan/jun 2008.

SILVA, Tomaz T. (org) *Alienígenas na Sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. Clássicos: John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2,p 194 – 201,jul/dez2001.

# Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS