

V06 - N.02 - FEVEREIRO 2024

REVISTATERRITÓRIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
Vol.6, n.2 (fev. 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

305p: il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –

DOI 10.53782

1. Educação.
2. Educação e Estado – Brasil.
3. Pandemia de Covid 19 – educação – Brasil.
4. Autismo em crianças.
5. Educação especial.
6. Distúrbios da aprendizagem.
7. Dislexia.
8. Natureza
9. Meio ambiente e crianças.
10. Sustentabilidade – Brasil.
11. Meio ambiente – preservação – Brasil.
12. Avaliação educacional.
13. Educação inclusiva.
14. Professores – formação.
15. Pessoas com deficiência.
16. Inclusão escolar.
17. Tecnologia educacional.
18. Educação de crianças.
19. Jogos.
20. Brincadeiras.
21. Arte de contar histórias.
22. Aprendizagem.
23. Políticas públicas – Brasil.
24. Política e educação.
25. Filosofia – estudo e ensino.
26. Prática de ensino.
27. Ensino fundamental.
28. Escolas públicas – organização e administração.
29. Democratização da educação.
30. Psicologia educacional.
31. Autismo em crianças.
32. Violência na escola.
33. Educação integral.
34. Ensino – Legislação – Brasil.
35. Alfabetização.
36. Jogos educativos.
37. Ciência – estudo e ensino.
38. Base Nacional Comum Curricular.

CDD 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição neuropsiquiátrica complexa que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento. Ele é denominado como um "espectro" devido à variação significativa na intensidade e na natureza dos sintomas entre os indivíduos afetados. Os sintomas geralmente se manifestam nos primeiros anos de vida e podem incluir dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões de comportamento repetitivos, interesses restritos e dificuldades na compreensão das interações sociais.

O TEA é considerado um distúrbio neurobiológico e sua etiologia exata ainda não é totalmente compreendida, envolvendo uma combinação complexa de fatores genéticos e ambientais. O diagnóstico é baseado em critérios específicos definidos nos manuais de classificação de transtornos mentais, como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição).

O tratamento e a intervenção para o TEA variam de acordo com as necessidades individuais, geralmente incluindo abordagens multidisciplinares que abrangem terapia comportamental, educacional e, em alguns casos, medicamentosa. A conscientização sobre o TEA tem aumentado ao longo dos anos, levando a uma melhor compreensão e apoio às pessoas afetadas e às suas famílias.

Programas de intervenção precoce, apoio individualizado, comunicação visual e rotinas consistentes são algumas das práticas recomendadas. Além disso, conscientização sobre o TEA entre os colegas de classe pode contribuir para um ambiente escolar mais solidário e inclusivo.

A abordagem do TEA nas escolas demanda compreensão, flexibilidade e colaboração entre educadores, profissionais de saúde e familiares para criar ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento e o bem-estar de todos os alunos.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.ª Adriana de Souza
Prof.ª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Prof.ª Andrea Ramos Moreira
Prof.ª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Prof.ª Debora Banhos
Prof.ª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Prof.ª Juliana Petrasso
Prof.ª Marina Oliveira Reis
Prof.ª Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof.ª Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof.ª Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 06, Número 02 (Fevereiro/2024)
- SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakan 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. 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 A FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

92 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRENE DE MATOS APARECIDO

16 PÓS PANDEMIA E FALTA DE ESTÍMULOS - HIPÓTESES DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

BRUNA FARIAS GOMES DOS SANTOS

108 NECESSIDADES FORMATIVAS PARA INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS E DAS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS

IVANILDE SOUZA FORTUNATO MIGUEL

25 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS METODOLOGIAS VOLTADAS PARA A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CÁTIA VIVIANE FERREIRA

116 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARCIA REZENDE

35 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE ALUNOS COM DISLEXIA

CLAUDIA IARA PESSOA OLIVEIRA SILVA

125 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO

47 IMPORTÂNCIA PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR

DEYSIANE VIEIRA DA SILVA RODRIGUES

137 O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

MARLI APARECIDA GRANDO PEREIRA

62 A CRIANÇA E A NATUREZA

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

145 A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA, SUAS POSSÍVEIS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

NALVA GOMES DO NASCIMENTO DA SILVA

80 O PAPEL DA GESTÃO NA AVALIAÇÃO DO ALUNO

INDIARA DE CASTRO PIACENTE

SUMÁRIO

158 PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO LÚDICA

PAMELA JANGUENE MENDES

171 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM

RENATA GABRIELA PINHEIRO

181 A PSICOPEDAGOGIA E UMA APRENDIZAGEM EFETIVA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

ROSANA LUCIA ROJA

190 FILOSOFIA E POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS REFLEXIVOS PARA O SÉCULO XXI

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

208 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

216 GESTÃO DEMOCRÁTICA

SHIRLEI FERREIRA DO AMARAL

230 ESTÍMULOS AFETIVOS NAS CRIANÇAS COM TEA

SHISLAINE MARIA DA SILVA

240 ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

SOLANGE DA SILVA

251 VIOLENCIA CONTRA CRIANÇAS

THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

259 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

THAIS REGINA DOS SANTOS

266 JOGOS EDUCATIVOS E A IMPORTÂNCIA PARA ALFABETIZAÇÃO

TICIANE DE FREITAS MIYAGUI NARBOS

278 A INFLUÊNCIA DA ALIMENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANI ROCHA FARIA MARTINS

286 O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

WALERIA ROSADO A MELLO

296 ALFABETIZAÇÃO COM OS JOGOS ONLINE

WILTON CESAR FARIAS

A FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

THE FORMATION OF THE SOCIAL SUBJECT AND PUBLIC POLICIES



ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

Graduação em Pedagogia, pela UNINOVE, em 2010; Pós-Graduação em Educação Especial, pela UNINOVE, em 2011; Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil.

RESUMO

O tema desse artigo refere-se aos processos de socialização política, especialmente aqueles que se situam no campo da educação formal. As instituições educativas e ao longo dos seus processos operam mecanismos que permitem ou partilham a formação das características políticas dos indivíduos, incluindo o seu interesse político, identidade, orientação e participação. O objetivo desse artigo é apreciar ao longo do tempo a forma como esta questão tem sido estudada por autores que corroboram com a relação entre educação e sociedade, revendo como se dá a análise da influência da educação formal na cultura política das sociedades, e sugerir elementos para um quadro interpretativo da ligação entre estas duas dimensões sociais. A reflexão sobre este tema é importante na medida em que o interesse pelo estudo dos processos sociopolíticos de transição para a democracia tem aumentado e tem entre os seus aspectos uma proposta de análise que frequentemente inclui o tema da cultura política e suas características de acordo com a cultura política.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Política; Educação; Sociedades.

ABSTRACT

The subject of this article refers to political socialization processes, especially those in the field of formal education. Educational institutions and throughout their processes operate mechanisms that enable or share in the formation of individuals' political characteristics, including their political interest, identity, orientation and participation. The aim of this article is to assess how this issue has been studied over time by authors who support the relationship between education and society, reviewing how the influence of formal education on the political culture of societies is analyzed, and to suggest elements for an interpretative framework of the link between these two social dimensions. Reflection on this topic is important insofar as interest in the study of socio-political processes of transition to democracy has increased and has among its aspects a proposal for analysis that often includes the theme of political culture and its characteristics according to political culture.

KEYWORDS: Political Culture; Education; Societies.

INTRODUÇÃO

As diretrizes governamentais são instrumentos nos quais "o setor público age, primeiro reconhecendo os problemas socialmente construídos em uma comunidade e, em seguida, incorporando, planejando e executando ações voltadas para sua resolução ou gerenciamento" (Guzmán, citado por Rojas-Betancur, 2008, p. 889). Elas funcionam como mecanismos de transformação da sociedade e, especificamente, afetam a vida dos cidadãos por meio da "definição de propósitos e programas pelo poder público", que envolvem a definição de objetivos e meios para sua realização em um contexto específico.

Nesse contexto, as políticas educacionais são as sucessivas posições adotadas pelo Estado diante dos problemas da educação, que, segundo Zambrano-Leal (2012), historicamente atuaram como referenciais normativos para a organização do sistema educacional, definindo um modelo particular de escola, configurando uma concepção de infância, estabelecendo direitos e obrigações dos atores educacionais, ao mesmo tempo em que definiam os princípios regulatórios das instituições formadoras por meio da implementação de um complexo sistema de supervisão e controle.

As políticas educacionais na América Latina destacam o cuidado e a educação na primeira infância como base para o desenvolvimento e aprendizagem abrangentes de meninos e meninas, bem como condição fundamental para garantir qualidade e equidade na educação (Unesco, 2016). Essas políticas priorizam a alfabetização nas séries iniciais, a educação inclusiva, os currículos de ciências e tecnologia para o desenvolvimento sustentável, o currículo e a educação para a cidadania global, caracterizando-se por seis tipos de políticas: regulamentação, financiamento, fortalecimento institucional, garantia de qualidade, oferta de desenvolvimento curricular e políticas de formação de professores.

O surgimento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação traz consigo

uma série de desafios para a formação de professores, especialmente no contexto da educação primária. O educador primário desempenha um papel fundamental na consecução dos objetivos estabelecidos pelas políticas públicas e educacionais para a primeira infância, o que demanda o desenvolvimento de novos conhecimentos disciplinares que envolvam a análise e compreensão da realidade escolar. No entanto, apesar de sua formação ser considerada um elemento essencial para o desenvolvimento integral da primeira infância, isso não se traduziu em um reconhecimento social mais amplo do trabalho do educador primário ou em melhores oportunidades para seu crescimento profissional. Espera-se que o professor da educação primária promova os processos de construção de competências e habilidades humanas consideradas essenciais para o crescimento econômico, o bem-estar social e o desenvolvimento individual.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS PARA O ENSINO PRIMÁRIO

As diretrizes governamentais são ferramentas através das quais "o setor público age, primeiro identificando os problemas socialmente construídos em uma comunidade e, em seguida, incorporando, planejando e implementando ações para resolvê-los ou gerenciá-los" (Guzmán, citado por Rojas-Betancur, 2008, p. 889). Elas funcionam como mecanismos de transformação da sociedade e têm um impacto direto na vida dos cidadãos, ao definir propósitos e programas por parte do governo, estabelecendo objetivos e meios para sua realização em um contexto específico.

No contexto da educação primária, as políticas educacionais são as diferentes abordagens adotadas pelo Estado em relação aos problemas educacionais. Historicamente, essas políticas têm sido orientadoras normativas na organização do sistema educacional, definindo um modelo específico de escola, estabelecendo concepções de infância, estabelecendo direitos e responsabilidades dos atores educacionais e regulando as instituições formadoras por meio de sistemas complexos de supervisão e controle (Zambrano-Leal, 2012).

Na América Latina, as políticas educacionais enfatizam o cuidado e a educação na primeira infância como base para o desenvolvimento e aprendizagem abrangentes das crianças, bem como uma condição fundamental para garantir qualidade e equidade na educação (UNESCO, 2016). Essas políticas priorizam a alfabetização nas séries iniciais, a educação inclusiva, os currículos de ciências e tecnologia para o desenvolvimento sustentável, o currículo e a educação para a cidadania global. Elas abrangem diferentes aspectos, incluindo regulamentação, financiamento, fortalecimento institucional, garantia de qualidade, desenvolvimento curricular e formação de professores.

A implementação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação traz desafios significativos para a formação de professores, especialmente na educação primária. Os professores desempenham um papel fundamental na consecução dos objetivos estabelecidos pelas políticas públicas e educacionais para a primeira infância. Isso requer o desenvolvimento de novos conhecimentos disciplinares que envolvem a análise e compreensão da realidade escolar. No entanto, apesar da importância da formação de professores para o desenvolvimento integral da primeira infância, o trabalho dos professores da educação primária nem sempre é reconhecido socialmente ou oferece oportunidades adequadas de crescimento profissional. Espera-se que os professores

da educação primária promovam a construção de competências e habilidades essenciais para o crescimento econômico, o bem-estar social e o desenvolvimento individual.

As estratégias para o ensino primário exigem o engajamento e a participação ativa de todos os membros da sociedade, tanto individualmente quanto coletivamente, como um desafio para a construção de um projeto político em um país em desenvolvimento e em transformação social e cultural. É crucial que os educadores possuam um entendimento teórico e sejam capazes de incorporar os princípios dessas estratégias em suas práticas educacionais, tornando explícitas as intenções e ações dos envolvidos, incluindo os educadores infantis, dentro do contexto estrutural do Estado e direcionado para configurações e oportunidades institucionais, bem como para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Isso implica, entre os desafios enfrentados pelos educadores infantis, a necessidade de compreender e se manter constantemente atualizados sobre as políticas e diretrizes em vigor, a fim de integrá-las aos planos de atenção integral e às diretrizes da educação básica.

O objetivo da atenção integral é assegurar que a primeira infância alcance seu máximo potencial de desenvolvimento, pois as crianças são sujeitos de direitos e é responsabilidade conjunta do Estado, da sociedade e da família garantir o pleno exercício desses direitos. Entre os direitos inalienáveis da primeira infância estão os cuidados com saúde e nutrição, a imunização completa e a proteção contra riscos físicos.

A discussão em torno de um currículo relevante para a primeira infância continua em andamento. Nesse processo, a criança desempenha um papel ativo, em que seus interesses e necessidades se entrelaçam com os interesses sociais, culturais, políticos e econômicos do ambiente em que vive, levando constantemente à reflexão sobre a importância da aprendizagem que deve ser promovida e desenvolvida desde a infância.

O CURRÍCULO DA CIDADE E SEUS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

Uma educação de alta qualidade é uma ferramenta fundamental para alcançar um mundo mais sustentável.

Conforme mencionado por Freire (1987):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua construção. O ato de educar se constitui no processo em que um aprende com o outro na convivência, se transformando de forma espontânea, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (FREIRE, 1987, p. 39).

A educação voltada para a sustentabilidade promove o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, compreensão, valores e ações necessários para criar um mundo sustentável, que garanta a proteção e conservação ambiental, promova a equidade social e incentive a sustentabilidade econômica.

O conceito de educação sustentável se originou da educação ambiental, que buscou cultivar conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos nas pessoas para cuidar do seu

ambiente.

O objetivo da educação sustentável é capacitar as pessoas a tomar decisões e realizar ações que melhorem nossa qualidade de vida sem comprometer o planeta. Também busca integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos e níveis de aprendizagem.

Existem vários temas-chave na educação sustentável, e embora a preocupação ambiental seja dominante, ela também abrange temas como redução da pobreza, cidadania, paz, ética, responsabilidade em níveis local e global, democracia e governança, justiça, direitos humanos, igualdade de gênero, responsabilidade corporativa, gestão de recursos naturais e diversidade biológica.

É amplamente reconhecido que certas características são importantes para a implementação bem-sucedida da educação sustentável, destacando a igual importância do processo de aprendizagem e dos resultados do processo educacional.

Para promover a educação sustentável, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, de 2005 a 2014, com a UNESCO designada como a principal agência de promoção global durante essa década. A década busca uma visão global de um mundo em que todos tenham a oportunidade de se beneficiar de uma educação de qualidade e aprender os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável e uma transformação social positiva.

Devido à natureza formal e informal da educação ambiental, é importante que as escolas se preocupem em promover simultaneamente o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para a preservação e melhoria da qualidade de vida. O impacto desse trabalho educacional ultrapassa os limites das escolas, alcançando as comunidades vizinhas, a cidade, a região e o país.

Atualmente, há uma crescente preocupação com o meio ambiente, e é por isso que devemos considerar algumas etapas que direcionem a aprendizagem sobre o meio ambiente. Desde 10.000 a.C., a agricultura tem causado impactos negativos na natureza devido ao desmatamento.

Com essa destruição florestal, ocorreu uma grande perda da fauna e flora, incêndios, poluição do solo e da água, acúmulo de resíduos orgânicos e erosão. (MUCELIN, 2004).

Na década de 60, as questões ambientais eram consideradas irrelevantes pelo modelo econômico seguido pela geração da época, porém, não se compreendia a importância da Educação Ambiental. Somente em 1965, na Conferência da Universidade de Keele, surgiu o termo Educação Ambiental, com a sugestão de que ela deveria ser parte integrante da educação de todos.

De acordo com Dias (1991), em 1972 ocorreram os eventos mais relevantes para o desenvolvimento do tema ambiental no mundo.

Através de atividades que despertem a conscientização ambiental, é possível ensinar às crianças a construção de brinquedos utilizando materiais recicláveis, como demonstramos nos exemplos deste projeto.

Atualmente, há um grande consumo de produtos reciclados, e ao utilizá-los com a intenção

de reciclá-los, podemos contribuir significativamente para o meio ambiente.

A ciência, o meio ambiente e a educação são pilares essenciais para a construção de uma sociedade que busca preservar a vida, pois o cuidado com o meio ambiente tornou-se uma questão de sobrevivência na sociedade atual. Portanto, a escola não pode ignorar os problemas e questões ambientais. A escola precisa reconhecer a importância da educação ambiental na formação do cidadão e sensibilizar o aluno a buscar valores que promovam a preservação e o cuidado com o meio ambiente.

A educação para o desenvolvimento sustentável implica em incluir as principais questões de desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem, como por exemplo, mudanças climáticas, redução de riscos de desastres, biodiversidade, redução da pobreza e consumo sustentável.

Isso também requer métodos participativos de ensino e aprendizagem que motivem e capacitem os alunos a mudarem seu comportamento e tomarem medidas para o desenvolvimento sustentável.

A educação para o desenvolvimento sustentável promove habilidades como pensamento crítico, imaginação de cenários futuros e tomada de decisões de forma colaborativa.

A educação para o desenvolvimento sustentável exige mudanças profundas na forma como a educação é praticada atualmente.

O desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade humana depende em grande parte de uma boa educação. A educação, em suas diversas formas e contextos, proporciona os meios pelos quais cada geração transmite sua cultura, descobertas, sucessos e fracassos para a próxima. Sem uma educação intergeracional, muito pouco no contexto humano pode ser sustentável. A educação também é importante para formular, desafiar e disseminar ideias, conhecimentos, habilidades e valores nas comunidades, desde os jovens até os mais velhos, e entre comunidades, nações e continentes. A educação é reconhecida como um elemento-chave das estratégias voltadas para a sustentabilidade em muitos contextos e níveis, onde a educação é fundamental para alcançar consciência, valores e atitudes ambientais e éticas.

Dessa forma, desenvolveremos as competências e valores que levarão a uma avaliação e uma reflexão diferente sobre suas atitudes diárias e suas consequências para o meio ambiente em que vivem.

Ao capacitar nossos alunos com uma nova visão sobre o ambiente, eles mesmos se tornarão educadores ambientais em suas próprias casas e em seus círculos sociais, transformando assim esse processo em uma sequência de ações benéficas para a vida, a natureza e o futuro.

Para que a educação ambiental seja efetiva, é necessário começar desde a educação familiar até o ambiente escolar.

Recomenda-se a realização de trabalhos com reciclagem que envolvam a colaboração da família, coletando materiais recicláveis, como garrafas PET, que podem ser utilizadas para fazer sofás, mesas, cadeiras e outros objetos. As caixas de leite podem ser usadas para construir casas de brinquedo, por exemplo.

Os primeiros eventos relacionados à educação ambiental abordavam o conceito de desenvolvimento ecológico, que defendia a preservação dos sistemas naturais, reconhecendo a possibilidade de esgotamento da natureza.

Ao longo dos anos, essa ideia evoluiu para a compreensão de que é possível utilizar o sistema natural de forma consciente.

Assim, surgiu o conceito de sustentabilidade. Da mesma forma, a legislação brasileira passou por uma transição em relação ao tema da educação ambiental, culminando no conceito de escola sustentável.

Conforme Santos (1994, p. 27):

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera, quando praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do planeta, armando-se de instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca grande mudança na história humana da natureza. Agora, com uma tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução.

Conforme estabelecido pelo Programa Nacional de Educação Ambiental, a Escola Sustentável busca direcionar os programas de educação ambiental para os valores humanos, a fim de promover a participação da população na realização de um futuro sustentável.

No Brasil, um país de vasta extensão territorial, a educação ambiental nas escolas públicas e privadas conta com o envolvimento e apoio dos governos federal, estaduais e municipais, que buscam implementar o projeto em cada ambiente escolar e oferecer capacitação aos educadores.

Segundo Grohe (2015), o desenvolvimento de políticas sustentáveis está sendo concretizado no Brasil com o objetivo de transformar as escolas em espaços sustentáveis.

É evidente que a prática da reciclagem desempenha um papel fundamental e deve ser abordada desde a Educação Infantil até as séries iniciais, para que as crianças aprendam a respeitar o meio ambiente de maneira significativa.

As estratégias para abordar questões ambientais e promover o necessário impacto na construção de uma sociedade sustentável envolvem uma coordenação entre ações ambientais diretas, abrangendo o contexto da educação ambiental.

Dante do reconhecimento da educação como um pilar das sociedades sustentáveis, o sistema social busca incorporar a dimensão ambiental em sua modalidade única, fornecendo os caminhos adequados para realizar a transição social em direção à sustentabilidade.

O currículo da cidade contempla reflexões sobre a educação sustentável. Nesse sentido, São Paulo foi pioneira ao incluir a educação sustentável no currículo escolar.

De acordo com Jacobi (1994):

A noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte. Desse modo, a sustentabilidade inclui o crescimento do nível de consciência ambiental e a possibilidade da população participar do processo socioambiental. (Jacobi, 1994, p.31)

O processo de industrialização desempenhou indiscutivelmente um papel fundamental no crescimento econômico de muitas nações. No entanto, o modelo de desenvolvimento baseado no contínuo processo de industrialização requer uma revisão sob uma perspectiva de sustentabilidade, a fim de assegurar a sobrevivência das gerações futuras.

O currículo municipal foi introduzido em dezembro de 2017, com o intuito de promover um ensino de qualidade nas escolas públicas de São Paulo, abrangendo as atividades escolares do primeiro ao nono ano do ensino fundamental I, com ênfase na formação integral dos alunos como cidadãos.

O PLANO DE ESTUDOS E A BASE CURRICULAR NACIONAL COMUM

O sistema educacional depende de um currículo específico e não pode funcionar adequadamente sem reconhecer a importância desse currículo. Sem um currículo adequado, uma escola enfrentaria dificuldades em seu funcionamento, pois não haveria uma ideia clara sobre qual é o plano de ensino para os alunos matriculados na instituição. É essencial ter um objetivo definido para o ensino de cada disciplina, e a administração da escola deve ter em mente o que deseja que os alunos sejam capazes de realizar ao concluírem sua trajetória acadêmica naquela instituição.

[...] dentro do campo pedagógico, apesar das diversas definições que o termo currículo recebeu ao longo da história da educação, tradicionalmente, passou a significar uma relação de disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma, ou seja, matriz curricular. (CAMACHO e MANZALLI, 2014 p. 16).

Por outro lado, se o programa de estudos se mostra excessivamente desafiador para a maioria dos alunos, é necessário que a administração reavalie o currículo e o adapte para uma versão mais acessível. O currículo atual requer um envolvimento ativo da administração. Através da gestão abrangente do currículo, podemos avançar em direção a um ambiente acadêmico mais eficiente, com alunos capacitados e produtivos.

O currículo deve ser gerenciado de maneira equilibrada, evitando sobrecarregar tanto os professores quanto os alunos, mas também garantindo que não se torne tão superficial a ponto de não proporcionar aprendizado ao final do curso. A administração de uma escola ou faculdade deve se certificar de criar um currículo viável dentro do prazo estabelecido. Ao manter um gerenciamento adequado do currículo, a administração pode aprender com os dados anteriores e utilizar esses insights para planejar o currículo futuro. No entanto, gerenciar o currículo pode ser desafiador quando há uma grande quantidade de registros para lidar.

Há uma necessidade de gerenciar uma grande quantidade de documentos, e isso pode ser facilitado por meio do armazenamento eletrônico dos registros. Com o gerenciamento eletrônico dos registros, será mais fácil localizar registros antigos e gerar estatísticas para identificar áreas que precisam de melhorias no sistema. Para estabelecer um sistema de gerenciamento eficaz, a instituição educacional precisará de investimentos por parte do governo. No entanto, é necessário apresentar uma proposta sólida ao governo, a fim de garantir que o investimento seja benéfico para o setor educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que qualquer outro, o espaço social da educação formal é de intervenção que visa deliberadamente a construção do futuro. Um dos escopos da educação formal é a possibilidade de transmitir valores e formar atitudes frente ao poder e à vida política. Este objetivo assume características diferentes nas diversas propostas de educação formal, desde a aceitação da dimensão política como elemento natural das instituições e processos educativos, até à sua negação, variando a prioridade, as formas de inclusão e integração, e o conteúdo político em a experiência educacional. A sociologia tem se preocupado com a análise dessas relações, e com a proposta e defesa dos modelos educacionais, da pedagogia e da filosofia da educação.

Nas análises sociológicas, a socialização política é sempre considerada como uma tarefa confiada em parte à educação formal. A diferença entre estas análises baseia-se principalmente nas diferentes perspectivas que os seus autores sustentam sobre a importância e o papel do conflito na vida social; a autonomia e a neutralidade da educação formal em relação aos diversos interesses sociais, e o alcance e a singularidade da cultura política na sociedade. Este último elemento tornou-se muito importante em termos de uma sociedade pós-industrial e globalizada, na qual se percebe uma tensão entre padronização e individualização da informação, e experiências que frequentemente quebram padrões culturais, gerando espaços ou comunidades com subculturas específicas.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Infâncias - devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação** / Roberto Sidnei Macedo, Omar Barbosa Azevedo. – Ilhéus, BA: Editus, 2013.
- ROJAS-BETANCUR, HM (2008). **A importância das políticas públicas de formação em pesquisa de meninos, meninas e jovens para o desenvolvimento social. Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude**. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcls/v6n2/v6n2a14.pdf>. Acesso 05 out. 2023.

SÃO PAULO. Currículo na escola e Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: ensino integral. Caderno do Gestor.2009. Disponível em:<http://www.rededosaber.sp.gov.br/por-tais/portals/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf>. Acesso 25 out. 2023.

UNESCO. (1990). Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>. Acesso 05 out.2023.

_____. (2016a). **Estado da arte e critérios norteadores para a elaboração de políticas de formação e desenvolvimento profissional para professores de educação infantil na América Latina e no Caribe.** Santiago do Chile: Unesco. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>. Acesso 01 out.2023.

_____. (2016b). **Perspectivas sobre políticas docentes na América Latina e no Caribe: lições aprendidas com a estratégia regional para docentes 2011-2016.** Santiago do Chile: Unesco.

ZAMBRANO LEAL, A. Formação de professores na Colômbia. Arqueologia das políticas públicas e do cenário internacional. Educere. 2012.

PÓS PANDEMIA E FALTA DE ESTÍMULOS - HIPÓTESES DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



POST-PANDEMIC AND LACK OF STIMULI - AUTISM SPECTRUM DISORDER HYPOTHESIS

BRUNA FARIAS GOMES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista: UNESP (2009); Especialista em Ética, valores e cidadania pela USP em (2013). Psicopedagoga pela Universidade Municipal de São Caetano em (2021); Professora de Educação Básica na EMEF Péricles Eugênio da Silva Ramos na Prefeitura de São Paulo e Co-fundadora do grupo ASA (Atendimento e Suporte para Aprendizagem).

RESUMO

Vivemos uma fase complicada de saúde pública durante o período pandêmico do vírus covid-19. A garantia da vida era a prioridade, e retornando à vida “normal” percebemos a quantidade de sequelas que a falta de escolarização e socialização ocasionaram. Tantas crianças ficaram isoladas, sem a convivência com seus pares e sem a vida social proporcionada pelas escolas, muitos deles nasceram nesse período e não estiveram contrapondo para compreender o antes e o durante, então a vida assim se tornou o normal. Casos e mais casos investigados de Transtorno do Espectro Autista, sendo suas características próximas aquelas ocasionadas como sequelas da falta de escolarização e socialização. Neste trabalho podemos observar a estimulação pedagógica para uma criança que teve seus primeiros anos no período pandêmico e está em investigação de Transtorno do Espectro Autista.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Estimulação infantil; TEA.

ABSTRACT

We lived through a complicated public health phase during the COVID-19 pandemic. Ensuring

life was the priority, and returning to "normal" life we realized how many consequences the lack of schooling and socialization had caused. So many children were isolated, without the contact with their peers and without the social life provided by schools, many of them were born during this period and were not able to understand the before and during, so life became normal. Cases and more cases of Autistic Spectrum Disorder have been investigated, and their characteristics are close to those caused by a lack of schooling and socialization. In this work we can observe the pedagogical stimulation for a child who had his first years during the pandemic period and is being investigated for Autism Spectrum Disorder.

KEYWORDS: Psychopedagogy; Child stimulation; ASD.

INTRODUÇÃO

A título de socialização das informações, segue abaixo o informe, resultante da análise do período de 8 sessões de atendimento de Hélio que foi encaminhado para intervenção psicopedagógica pelo interesse dos pais (Andressa e Mario). O encaminhamento psicopedagógico partiu da queixa da falta de desenvolvimento oral da criança e necessidade de estimulação cognitiva.

Dados do aprendente:

Nome: Hélio.

D.N.: 1/3/2020. Idade: 3,5 anos Naturalidade: São Paulo/SP.

Período de Atendimentos: 8/8/23-2/10/23.

Mãe: Andressa, 41 anos, confeiteira, ensino médio completo. Pai: Mario , 39 anos, soldador, cursando ensino superior. Irmã: Laura, 10 anos.

Ano/Série: Infantil (2023).

DESCRIÇÃO DA DEMANDA

Hélio é um menino de 3,5 anos, cuja queixa é sua dificuldade para falar. Está matriculado no infantil numa escola particular perto da sua casa . Veio por interesse da família que demonstrou preocupação com a criança e seu desenvolvimento cognitivo. A mãe Andressa entrou em contato através das redes sociais relatando que o filho de 3 anos apresenta atraso de fala e que haviam realizado alguns exames neurológicos, porém continuavam com dúvidas em relação a um possível diagnóstico de TEA e pediu orientação. Marcamos um horário virtual para conversarmos em que o pai (Mário) também estaria presente.

Durante a conversa inicial muitos dados importantes foram oferecidos que fizeram adiar uma anamnese formal, visto que a família necessitava de urgência para o andamento e desenvolvimento

da criança e não possuía recursos para mais sessões semanais, então foi priorizado as sessões de prática com o Hélio.

Os pais contaram que Hélio não foi planejado e nem evitado, então queriam que ele viesse. Foi uma gestação tranquila, observou perda de peso na gestação e ele nasceu durante a pandemia. A mãe apresenta hipertensão intracraniana e toma diamox. Sem questões observadas no APGAR. O pai ficou sem emprego durante a pandemia e os quatro membros (Andressa, Mário, Hélio e Laura -irmã), se mantiveram praticamente isolados durante o período crítico de saúde pública. Os familiares não possuem crianças da mesma faixa etária que o Hélio. Não costumam sair e se socializar, algumas vezes frequentam a igreja.

Hélio nasceu bem ativo, teve seu espaço de sono e com 6 meses começou a dormir com os pais. Costuma utilizar chupeta durante todo o dia e mamadeira, utiliza fralda o tempo todo. Dorme durante toda a noite e não acorda para mamar. Iniciou a escola neste ano e frequenta no período vespertino. A família optou pela escola em questão por perceberem algumas dificuldades do Hélio e por ser uma escola de referência na região em trabalhar com crianças que possuem alguma deficiência.

Não costuma utilizar palavras para se comunicar, mas pede as coisas com um olhar ou puxa a mãe até o seu objetivo. Somente após dois anos que algumas palavras básicas apareceram e geralmente as repete, sem formar frases ou completar um diálogo. Costumava gritar, sem atenção e isolado para brincar. Gosta de empilhar e sequenciar objetos e utiliza bastante o celular.

Com dois anos levaram Heitor a uma consulta neuropediátrica e realizaram uma ressonância, porém não obtiveram diagnóstico ou orientação. Pais preocupados e não sabem que caminho seguir ou como ajudar o filho. Combinamos que independente de Hélio estar ou não dentro do Espectro Autista, ele necessitava de estímulo, visto que é uma criança que nasceu no período de reclusão devido a questões de saúde pública e sua neuroplasticidade cerebral deveria ser aproveitada, iniciamos então sessões semanais com foco de estimulação oral, cognitiva e observação.

- 1^a SESSÃO: 8/8/2023.

Proposta: Acolher a criança e fazê-la se sentir segura com o profissional e o espaço de atendimento.

Materiais: Bolinhas sensoriais e animais de plástico.

Registro: Criança esteve doente, não havia se alimentado adequadamente, então estava cabisbaixo e com pouca energia. Não olhou os meus olhos, mas olhava em direção ao que estava acontecendo na maioria das vezes. Oralidade bem precária, compreendi somente a palavra não. A criança costuma ignorar quando é perguntado diretamente e não utiliza a fala como recurso para expressão. Apesar de apresentar resistência no início e da mãe comentar que ele não gosta de tocar em alguns materiais na escola, ele tocou as esferas gelatinosas sensoriais, brincou comigo e com as bolinhas. Não as amassou e não disse o nome dos animais que faziam parte da brincadeira, colocou animais terrestres na água, não percebi formas rígidas de brincar, misturou os materiais, as cores, ficou próximo a mãe todo o tempo e levou sua galinha de pelúcia (brinquedo de apoio

emocional segundo relato da mãe).

- 2^a SESSÃO: 14/08/23. Proposta: Palavras simples dentro do contexto do brincar, observar a participação e criatividade da criança e perceber se há uma compreensão e entendimento do que é dito.

Materiais: Massinha.

Registro: Criança mais animada, aguardei na sala de atendimento e ele subiu o elevador com a mãe. Não teve problemas em ficar na sala de atendimento sozinho comigo. Mostrei os animais da semana anterior para observar se havia reconhecimento do que foi trabalhado, ele verbalizou as palavras “sim” e “não”, nem sempre dentro do contexto. Ele tenta produzir alguns sons, mas apresenta dificuldade para dizer-los com clareza, demonstrou hoje esforço para falar. Conta até 9 e buscou demonstrar seus conhecimentos apresentando a contagem e outras inferências durante as brincadeiras. Interesse e atenção reduzidos, em alguns momentos ele copia atitudes (quando imitou com a massinha), permanece ignorando a comunicação verbal, mas interage com outros momentos em que se observa compreensão (chamei a galinha com nomes de outros animais e ele permanecia em silêncio, quando disse que era uma galinha, ele interagiu dizendo sim). Continua não olhando diretamente para outros locais. Difícil compreender o que ele fala, continuei utilizando palavras simples, como abriu, fechou e força, todas dentro de contexto para fazerem parte do vocabulário dele. Não gostou de um boneco de pelúcia e pareceu demonstrar medo. Encaminhamentos entregues para os pais: Oftalmologista, Otorrinolaringologista e Fonoaudiólogo para verificar audição, questões físicas relacionadas a fala e a acuidade visual.

- 3^a SESSÃO: 21/08/23. Proposta: Seriação de materiais, observar a audição e compreensão de comandos e estimular a força muscular facial com brinquedos sonoros e bolhas.

Materiais: Brinquedos sonoros, bolha de sabão, papéis com formatos geométricos e jogo pula pula batatinha.

Registro: Hoje percebemos a compreensão de alguns comandos. Hélio falou (azul, rosa, amarelo), seriou os itens por forma e cor com perfeição. No jogo da batata ele não conseguiu esperar a vez e compreender o objetivo de pegar uma batata que pode ou não pular. Quando se faz algo que ele não quer, Hélio tenta retirar a mão da pessoa do objeto utilizando a força física. A mãe comentou da dificuldade em fazer Hélio beber líquidos, especialmente água. Hélio relacionou o nome do alimento com pelúcia com o objeto, e imitou os bichos que eu pedia, como elefante, leão, macaco, passarinho e cobra. Não permaneceu a atenção dirigida até o fim da história lida e abriu outro livro em seguida. Hélio tenta realizar sua vontade puxando objetos ou levando o adulto até o que ele quer, caso não consiga, costuma desistir ou reclamar com um pequeno choro, mas não utiliza a fala como recurso.

- 4^a SESSÃO: 28/08/23. Proposta: Reunião virtual com a professora e a coordenadora.

Registro: Nos reunimos virtualmente com a professora Sara, combinamos de conversar dentro das questões estabelecidas pelo Instituto Internacional de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia e Neurociências.

Quanto aos critérios sugestivos de TEA, a professora marcou como sim: -Considera que Hélio apresenta Déficit na reciprocidade socioemocional com compartilhamento reduzido de interesses, emoções e afeto;- Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais (contato visual, linguagem corporal, gestos, expressões faciais, comunicação não verbal); - Ausência de interesse por pares. Em alguns momentos também: - Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.

A professora comentou que Hélio não se incomoda com o barulho, possui muita dificuldade em se fixar em uma brincadeira ou jogo, muda sempre de atividade, dificuldade em organizar atividades e deveres, grita na sala e aparenta muitas vezes não prestar atenção ao que lhe é dito. Em muitos momentos ele não consegue esperar a vez, têm dificuldade de brincar quieto, se mexe muito, impulsivo e costuma se isolar das outras crianças.

No período de adaptação que durou mais que o comum, ele chorou muito, costumava correr e só se acalmava com a chupeta e a fralda. Quase não bebe água , não interagia com ela e os colegas e hoje interage, porém pouco. Costuma se comunicar mostrando o que quer fazer, sem a linguagem como recurso. Não repete as palavras, somente alguns pedaços e em alguns momentos. Compreende comandos em alguns momentos, mesmo assim faz o que quer, se comunica com gestos e gosta de cantar e dançar e durante o lanche ele come tudo que vem na lancheira. Gosta de mexer com materiais diversos como tinta, algodão, lã etc.

- 5^aSESSÃO: 04/09/23.

Proposta: Atividades de motricidade fina e fortalecimento muscular facial.

Materiais: Tesoura, alinhavo e brinquedos de montar.

Registro: Hélio estava tossindo hoje e mais uma vez com dificuldade para respirar, nesses dias ele se comunica menos, acredito que o motivo seja integrar a respiração pela boca com a fala. Demonstrei como a tesoura era utilizada, apesar de demonstrar interesse pelo material, Hélio apresenta resistência para utilizá-la conforme o orientado e prefere parar a brincadeira a aceitar a orientação. Tenta da sua forma pegar na tesoura, se cansa e desiste. Acontece assim com outros materiais, alinhavo tentou uma vez e desistiu, mesmo demonstrando como funcionava, ele não copiou o movimento como é comum de se observar em crianças desta faixa etária. Falou menos que o habitual, comprehende o não e chora quando algo é proibido (colocar o dedo no climatizador). O manuseio de livros precisa ser trabalhado, vira muitas páginas de uma só vez e continua sem aguardar o desenrolar de histórias curtas. Compreendeu a dramatização do brincar de casa do porquinho com os blocos de madeira e assoprou como o lobo quando lhe foi solicitado. Seu sopro precisa ser observado, não possui a força típica.

- 6^a SESSÃO: 11/09/23.

Proposta: Criar com massinha de EVA.

Materiais: Massa de EVA.

Registro: Chegou muito animado e com disposição para a sessão. Me chamou de “uuuna”,

convidando para entrar e participar logo da sessão. Abriu a mala e pegou os blocos de madeira e já começou a montar e assoprar, demonstrando que já sabia o que eu queria, pois fizemos na semana anterior. Falei que era para deixar o lobo para lá e ele disse “sai lobo”. Falou outras palavras como “uunito”, “dormir”, “abrir”, “tinta”, “não” e “ouu” quando não deu certo fazer o alinhavo, todas as palavras dentro do contexto. Brincou com o apito, mas como teve dificuldade para assoprar ele disse “isso não”, chorou e buscou a mãe quando não conseguiu realizar o proposto. Misturou as massas de EVA e quando fingiu chorar para ganhar meu pedaço também, ele disse “não”. Hoje percebemos que a criança comprehende o que é solicitado e os contextos das situações realizadas.

- 7^aSESSÃO: 18/09/23.

Proposta: Atendimento externo e orientação parental.

Registro: Hoje o atendimento realizado foi externo em um parque. Hélio compareceu com os pais e já estava brincando e sem calçado caminhando na areia quando cheguei. A mãe relatou que ele já havia subido nos brinquedos e escorregador várias vezes. Jogamos água na areia, ele fez bolinhos e não apresentou nenhuma questão que indicasse incômodo com a areia. Utilizou algumas palavras, aproveitei o momento em que ambos os pais estavam no atendimento para realizar algumas orientações sobre estímulos para o desenvolvimento, como não atender os desejos do Hélio de imediato, dificultar para que ele utilize a linguagem e veja ela como ferramenta importante da comunicação e o entendimento. A criança tem uma boa coordenação motora corporal, subiu, desceu, escalou brinquedos, teve um pouco de dificuldade com o equilíbrio, porém nada extremo e orientei a família a realizar brincadeiras sem calçado e que priorizem o equilíbrio.

- 8^aSESSÃO: 02/10/23. Proposta: Observar a forma de brincar, se é rígida, isolada ou participativa e se ocorre a construção junto com o outro.

Materiais: Carrinhos, pista e slime.

Registro: Puxou a minha mão para ir brincar, não utilizou a fala como recurso. Misturou brinquedos, pegou vários juntos, na maioria do tempo sem brincar rigidamente, somente em alguns momentos que os enfileirou.

Manteve pouco tempo de atenção e já foi procurar outra coisa na mala, sem o desenvolvimento da brincadeira. Verificou até o fundo da mala e achou um slime, me entregou eu não abri, ele tentou algumas vezes utilizando a força e depois desistiu. Hoje manteve uma menor interação pois queria que ele me convidasse para brincar, brinquei sozinha e fiz barulho com os carrinhos e ele permaneceu brincando sozinho e sem construir a brincadeira em conjunto. Quando não conseguiu abrir o slime e percebeu que eu não iria abrir o objeto, foi diretamente para a porta, buscando a mãe para realizar a ação sem que ele utilizasse a linguagem. Quando outras atividades não foram oferecidas e nem permitidas, Heitor permaneceu na brincadeira de forma isolada e demonstrando seu descontentamento. Utilizou algumas palavras quando percebia a dificuldade que eu fazia para realizar algo de seu interesse.

Questionei sobre o espaço e a escola não possui área verde e tanque para areia, possui motocas e alguns outros brinquedos grandes.

- EXTRA: Análise do material didático e das atividades escolares.

Objetivo: Compreender as potencialidades trabalhadas na escola e questões que deveriam ser aprofundadas.

Registro: A escola segue o método de ensino tradicional e esquema apostilado. Não observei o contexto anterior em que são passadas as atividades em folhas de sulfite, entretanto pelas imagens do resultado entregue à família pode-se perceber que se trata de atividades mais rígidas e com abertura para vivência e despertar da criatividade limitados.

ORIENTAÇÕES PARA A FAMÍLIA E A ESCOLA

Família:

- Reduzir o tempo no aparelho celular.
- Manter o acompanhamento Psicopedagógico e realizar as terapias citadas anteriormente.
- Estimular habilidades em casa com jogos, brinquedos, livros e passeios.
- Estimular a autonomia da criança, fazendo se trocar, realizar algumas atividades simples em casa e participar mais das necessidades do lar e se integrar com a rotina e os demais.
- Continuar com diálogo e propor momentos de espera da vez.
- Rotina visual com cartões para que o Heitor aprenda a se organizar.
- Inserir mais momentos em família, passeios externos, brincadeiras, leitura de livros, músicas, jogos etc.
- Ampliar o convívio com crianças da sua faixa etária e deixar que ambos resolvam conflitos simples sem a intervenção dos adultos.
- Dificultar o atendimento das demandas da criança quando ela utilizar gestos.

Escola:

- Recomendo que durante as explicações sejam utilizados comandos simples e objetivos. Quanto aos materiais e atividades, recomendo algo mais concreto, materiais naturais, não estruturados e que evite o excesso de uso do papel e lápis como base, sendo a diversidade de materiais ferramenta para o disparador do interesse da criança e da sua criatividade.
- Modificação da disposição das mesas e cadeiras para rodas que incentivem o aprender através da interação com outras crianças.
- Buscar e inserir propostas pedagógicas que tenham a criança como protagonista da aprendizagem. Dicas: pedagogia baseada em Reggio Emilia, ateliês, pedagogia de projetos etc.
- Manter e estreitar a relação e feedback com a família.

- Propor espaços naturais e brincadeiras que incluam terra, grama, areia.
- Utilizar painéis com fotos para rotina, das próprias crianças cumprindo e não cumprindo as regras, como exemplo e observação para facilitar a assimilação dos pequenos, tendo altura de exposição condizente com o grupo.
- Colocar a criança como auxiliar de classe em alguns momentos, aumentando seu sentimento de referência e importância para o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança apresenta sim muitas dificuldades e potencialidades que não foram exploradas e devidamente estimuladas de forma prática e ativa. Recomendo a continuidade do atendimento psicopedagógico, além de diversas terapias com terapeuta ocupacional, fonoaudióloga etc. Portanto espera-se que tais terapias sigam correntes em que a criança é a protagonista e vivência para aprender, como prezam as teorias mais modernas da educação infantil. Também recomendo continuar a investigar um possível pertencimento ao Espectro autista por questões verificadas durante o atendimento, apesar de algumas refutam tal hipótese como a não rigidez ao brincar e a habilidade em manipulação de texturas diferentes, Hélio ainda apresenta questões pendentes.

Quanto a dificuldade para falar, percebi em muitos momentos uma trave física que necessitasse de força maior para o sair das palavras, recomendo que um profissional de Ortodontia verifique o fechamento da boca (visto que a criança possui um fechamento inadequado que se deu com o excesso de chupeta e mamadeira e que pode muitas vezes atrapalhar no desenvolvimento da fala).

Atento também a uma questão física que me chamou atenção e necessita de verificação, a musculatura facial e uma possível macroglossia que talvez esteja presente e atrapalhe na fala da criança, assim como sua dificuldade em assoprar, ingerir líquidos, assoar e sua respiração dificultosa. O médico que o acompanha necessita averiguar tais questões. O profissional de fonoaudiologia também necessita verificar tais questões e uma possível Apraxia.

Hélio comprehende os comandos pedidos, porém possui tempo de atenção reduzido e de concentração. A professora também corroborou ao notar as mesmas dificuldades na escola. Considero necessário acompanhar tal questão, podendo ser somente uma falta de hábito, como também um possível Transtorno de Déficit de Atenção com hiperatividade.

No pouco tempo de atendimento observei melhora nas habilidades da criança, especialmente em relação ao tentar se comunicar com uma pessoa diferente e que não seguia os mesmos padrões de realizar o pedido com o olhar ou o chamar gestual. Hélio demonstrou compreender muitos comandos e situações e iniciou a utilização da linguagem como forma de comunicação, ainda que precária.

Em suas questões emocionais, não obteve dificuldade em criar vínculo ou se sentir seguro em um espaço diferente, apesar de buscar a presença da mãe quando necessitava.

Os pais demonstraram parceria e interesse nos passos da criança e no acompanhamento das

propostas, assim como seguiram as orientações indicadas, como a retirada da chupeta, modificação da mamadeira pelo copo e estão em progresso com a retirada da fralda.

A escola esteve aberta e disponível para o contato, a professora demonstra carinho e interesse pelo desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional.** Porto Alegre:Editora Penso, 2012.

FLORES-Mendoza, C.; TELLES, M. & SILVA, R. S. (2013). **Teste de Habilidades e Conhecimento pré-alfabetização (TCHP).** Vetor editora. São Paulo.

SEABRA, G. A.; DIAS, N. M. (2013). **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva – Linguagem Oral.** Mennon Editora. São Paulo.

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

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, F. L. F.; QUEIROZ, K. J. M. (2010). **Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização.** ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ, ANO 10, N.2, p. 490-506, 2^ºQUADRIMESTRE DE 2010.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS METODOLOGIAS VOLTADAS PARA A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



SPECIAL EDUCATION AND METHODOLOGIES FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

CÁTIA VIVIANE FERREIRA

Graduação em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC (2005); Educação Artística pela UNAR (2007); Pedagogia pela Faculdade Casa Branca (2012); Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade São Luís (2020); Pós-graduação em A Arte de Contar Histórias, pela faculdade FACONNET (2021). Docência do Ensino Superior (2022), pela Faculdade FACONNET. Psicologia Escolar pela faculdade FACONNET (2023). Graduada em Educação Física pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema (2023). Professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Marcondes.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), muitas vezes é detectado na primeira infância, por volta dos dois a três anos de idade, isso porque é um período em que a criança passa a interagir com o mundo e a sociedade mais intensamente, estabelecendo e se desenvolvendo cognitivamente e socialmente ao mesmo tempo. Por esse motivo, é importante que no ambiente escolar o professor respeite as especificidades da criança e planeje ações que contemplam o currículo e lhe traga acessibilidade, possibilitando o desenvolvimento pleno dela. Desta forma, o presente artigo apresenta como objetivo geral, a discussão da Educação Especial na perspectiva da criança com TEA; e como objetivos específicos, metodologias que contribuam para o desenvolvimento desse estudante, em especial. A metodologia escolhida foi a qualitativa para o levantamento bibliográfico a respeito do tema. Os resultados encontrados indicaram que o professor precisa ter a capacidade de observar quais são as reais necessidades e observar o nível de desenvolvimento dessas crianças em especial, sabendo quais habilidades devem ser aprofundadas com a criança.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is often detected in early childhood, around two to three years of age, because this is a period when children start to interact more intensely with the world and society, establishing and developing cognitively and socially at the same time. For this reason, it is important that in the school environment the teacher respects the child's specificities and plans actions that take into account the curriculum and provide accessibility, enabling them to develop fully. In this way, the general aim of this article is to discuss Special Education from the perspective of children with ASD, and the specific aims are to identify methodologies that contribute to the development of this particular student. The methodology chosen was qualitative, with a bibliographical survey on the subject. The results found indicate that the teacher needs to be able to see what the real needs are and observe the level of development of these children in particular, knowing which skills should be deepened with the child.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Special Education; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem discutido sobre a reformulação do currículo, onde as adaptações das estruturas no ambiente escolar para receber o estudante com deficiência bem como as leis que o amparam, que são as políticas públicas voltadas a inclusão, dentre outros aspectos, devem ser trabalhados para que os estudantes, sobretudo os diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possam participar do processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade.

Por outro lado, o que se tem vivenciado nas unidades escolares, desde a Educação Infantil, é um formato de educação que pouco tem alcançado este grupo, que vem crescendo de forma exponencial.

Como justificativa, pensando na importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças com TEA é preciso investigar como esta base epistemológica pode ser aplicada desde a Educação Infantil, de forma elas, com jogos psicomotores, por exemplo, possam avançar no conhecimento do seu corpo, contribuindo para fazer tarefas cotidianas, conectando a autonomia.

Os jogos e brincadeiras, por terem caráter coletivo, propiciam o despertar da curiosidade, o que conduz a compartilhar e adquirir informações, proporcionando os avanços nos processos de aprendizagem, comunicação e interação.

As crianças aprendem com as interações, com as brincadeiras, jogos simbólicos, e é nesta perspectiva que se deve considerar o estudante com TEA, através da concepção de criança e infância, como protagonista no seu espaço.

Como problemática, infelizmente, ainda muitas escolas não se encontram preparadas para receber e atender as crianças com TEA, e por esse motivo, muitas acabam não se desenvolvendo

como deveriam.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo geral, a discussão da Educação Especial na perspectiva da criança com TEA; e como objetivos específicos, metodologias que podem contribuir para o desenvolvimento desse estudante, em especial.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Quando se pesquisa sobre a Educação Especial no Brasil é perceptível que essa história é bem atual, pois a discussão incessante sobre o assunto começou por volta de 70 a 80 anos.

Quanto a legislação pode-se destacar em especial, veio a assegurar os direitos das pessoas com deficiência através dos artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, inciso IV e V; 208, inciso III; e 227, inciso II do parágrafo I e II (BRASIL, 1988).

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca, discutiu além dos direitos, a inclusão, produzindo um documento voltado à urgência da inclusão de estudantes com deficiência em classes de ensino regular comum, garantindo a inclusão, a socialização e um método centrado nesses estudantes (TAKAHASHI et al., 2014).

Já em 2001, houve a criação do Plano Nacional de Educação, trazendo questões relacionadas à Educação Especial:

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 1).

A partir desses acontecimentos, as políticas públicas relacionadas ao processo de inclusão no Brasil, resultou em mudanças profundas na concepção de inclusão perante a sociedade. A preocupação do governo, da sociedade em geral e das famílias dos estudantes com deficiência envolvem a estruturação de seus desejos.

Sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma lei em destaque é a de nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Também chamada de Lei Berenice Piana, tratou a luta incansável de uma mãe a fim de garantir os direitos do seu filho.

A lei é dividida em oito artigos que norteiam aspectos dos direitos e benefícios básicos, destacando-se o incentivo à formação e capacitação de profissionais no atendimento à essas pessoas, bem como a pais e responsáveis; e na área educacional, impondo ao gestor escolar ou outra autoridade competente em qualquer nível de ensino, o pagamento de multa caso este se recuse a matricular o estudante seja ele com TEA ou portador de qualquer outro tipo de deficiência (BRASIL, 2012).

O vocábulo autismo foi criado em 1911, com base nas pesquisas de Bleuler, compreendendo-o

como uma característica da esquizofrenia. Historicamente, o médico austríaco Kanner foi o primeiro a pesquisar sobre TEA, nos Estados Unidos.

Ele havia observado as características de um dos seus primeiros pacientes descritos em uma análise tradicional de 1938, a partir de onze crianças com transtorno semelhante: oito meninos e três meninas (KANNER, 1943).

No ano de 1943, as pesquisas de Kanner, colocaram o autismo como uma questão clínica que não estava relacionada com a esquizofrenia, como muitos outros pesquisadores acreditavam:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação é ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Um ano depois, Asperger publicou o artigo: "Autistic psychopathy in childhood" em "Autism and Asperger Syndrome", trazendo seus estudos com pacientes que se tratavam com o médico e que estavam relacionadas a situações mais amplas do que Kanner foi capaz de observar, como os casos com comprometimento orgânico.

Asperger percebeu e identificou especificidades quanto aos gestos que os pacientes executavam e que não apresentavam significado, sendo compreendidos como estereotipias, assim como, a linguagem sem erros gramaticais, e certa ressalva em relação as pessoas ao se aproximarem.

O autismo foi objeto de estudo de biólogos, geneticistas e psicanalistas, permanecendo um enigma sobre a sua origem e progressão. Ainda segundo o autor, algumas características que indicam a presença de TEA são: a criança gosta de permanecer sozinha; acontecimentos ao seu redor não lhe interessam; não demonstra afetividade com os demais; dificuldades na fala; não gosta de sair da rotina; se apega a dados objetos; evita contato visual; e em casos mais graves pode exibir crises de agressividade.

Historicamente, desta forma, diferentes foram as explicações apresentadas para o TEA, de acordo com as pesquisas e a sociedade da época. Com o tempo, novas concepções surgiram em relação aos termos psicose e esquizofrenia, que se acreditava estar relacionada ao transtorno, tanto indicadas por Kanner quanto por Asperger, como o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), na Psicologia e o Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), na Psiquiatria. Atualmente, a Neurociência comprehende o autismo como um problema neurológico, chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo-se o transtorno, a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Orrú (2012), relata que as crianças com TEA apresentam em geral a inaptidão para estabelecer relações, um conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, preocupação em conservar o ambiente do jeito que estava inicialmente, além de repetir uma série limitada de atividades padronizadas.

Hoje conforme é conhecida, o TEA é definido como um transtorno do comportamento capaz de implicar no baixo desenvolvimento motor e psiconeurológico afetando a cognição, a linguagem

e as interações sociais.

Quanto ao âmbito educacional, Tardif (2000) discute o ensino de estudantes com TEA, onde o padrão é disseminado por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC), que apresenta um capítulo exclusivo sobre as competências e habilidades que precisam ser trabalhadas pelos professores, descrito em um manual de orientação para os atores envolvidos na Educação Especial.

Para as crianças com TEA a aprendizagem não ocorre do mesmo jeito, porque neste caso, existe uma relação desigual entre a significação e o cérebro. As informações recebidas não se transformam completamente em conhecimento. O professor deve entender as diferenças de cada um, já que as crianças com TEA não estão apenas para se socializarem, mas, aprenderem também.

TÉCNICAS E MÉTODOS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Depois, de um longo período sem muitas mudanças, no final da década de 1990, diversos países incluindo o Brasil, começaram a se preocupar com as pessoas com deficiência e com a inclusão.

A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca, realizada no ano de 1994, trouxe discussões a respeito dessas e outras questões. Destacou-se a urgência de incluir pessoas com deficiência em classe de ensino regular comum e do professor desenvolver uma pedagogia centrada no estudante.

Dentre os diferentes tipos de deficiência, pode-se destacar o TEA, onde Kohane et al. (2012), o caracteriza como um transtorno que pode ocasionar dificuldades de socialização e comunicação, manifestando-se no desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade.

O Transtorno do Espectro do Autista é definido principalmente por três condições, que despertam alertas para investigação, sendo elas: dificuldade na comunicação, interação social, e alterações no comportamento. O indivíduo com TEA apresenta dificuldades de: isolar sons, mudanças repentinas de ambientes e localização espacial e temporal.

Pessoas que apresentam esse transtorno, muitas vezes, apresentam diferenças de comportamento, o que pode indicar a sua presença. O problema está associado a uma gama de características que apresentam graus variados de classificação e associação a outros tipos de transtornos, resultando em indivíduos apresentando desafios diferentes para familiares, profissionais e educadores.

Orrú (2012), discute que dentre as características mais acentuadas com relação ao desenvolvimento de parte dos indivíduos com TEA, e que são perceptíveis no ambiente escolar, são problemas na linguagem e na comunicação, em casos mais graves a não verbalização, e o desenvolvimento tardio.

O autor destaca as contribuições de Vygotsky para uma abordagem histórico-cultural, a fim

de compreender o papel que a escola tem e a importância da ação mediadora do professor em relação à aprendizagem, no desenvolvimento de diferentes funções psicológicas superiores e na formação de conceitos.

Particularmente segundo Azevedo (2017), existem lacunas tanto com relação ao conhecimento, quanto as novas formas de explicar sobre o desenvolvimento desses estudantes. Outros autores referenciados discutem que a metodologia de ensino utilizada ao invés de auxiliar o estudante, muitas vezes, acaba criando obstáculos quanto a diferentes formas de intervenção, resultando em comprometimento no aprendizado.

É preciso no trabalho com estudantes com TEA, que a escola se especialize para recebê-los, bem como professores, funcionários, a equipe pedagógica e consequentemente, os próprios colegas de classe; a família e a comunidade, envolvendo todos os atores sociais para o pleno desenvolvimento dessas crianças:

Para além da relação professor aluno, as estratégias inclusivas devem acionar a comunidade escolar e os familiares dos estudantes. “É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça”, recomenda o educador” (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Um grande desafio enfrentado pelos profissionais da Educação é que a criança com TEA, muitas vezes apresenta dificuldade ao que se refere à afetividade e a expressão, base comumente utilizada para desenvolver outras crianças com deficiência. Segundo a Psicologia, esta incapacidade afetiva de determinadas crianças com TEA exige do professor, a busca por alternativas.

A Arte é uma das disciplinas que podem contribuir a partir de técnicas e métodos para o ensino de crianças com TEA. O mundo das imagens traz significativa contribuição a fim de mediar o conhecimento, que segundo Bueno (2002), pode observar resultados importantes na formação e nas relações sociais desses estudantes.

O primeiro passo para auxiliar as crianças, dentro do espectro, é o estabelecimento de rotinas que sejam capazes de promover a equidade, diante dos chamados neuro típicos e trabalhar pensando em suas potencialidades e hiper focos.

Dante do exposto, através de jogos e brincadeiras voltados ao hiper foco da criança. Estabelecer, em um primeiro momento vínculo afetivo de segurança, partindo do que lhe causa prazer e interesse, auxiliar o mesmo na transposição de barreiras de acesso ao currículo. Para tal, através de pesquisa documental e de campo, colocar em prática a visão de teóricos e pesquisadores do tema:

A utilização dos jogos e das brincadeiras no universo da criança com transtorno do espectro autista busca refletir como o lúdico pode complementar na aprendizagem, proporcionando maior desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades e possibilidades. Objetivando compreender como as brincadeiras e os jogos propiciam meios de inclusão (ALBUQUERQUE, 2018 s/p.)

Cabe ao professor também, exercitar juntamente aos estudantes, a tolerância, a empatia, a solidariedade, a amizade e a confiança para que eles se sintam amparados e acolhidos:

[...] para que ocorra a educação para uma criança autista, alguns fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista, dificuldade na fala e as alterações repentinhas de humor dessas crianças (PEREIRA et al., 2013, p. 65).

Desta forma, dentre outras áreas, a Arte serve de instrumento para desenvolver atividades relativamente simples, mas, que são capazes de atrair o estudante com TEA e promover a sua aprendizagem:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilitades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Azevedo et al. (2018), relata que a ludicidade apresenta inúmeras potencialidades quanto a perspectiva de uma educação inclusiva, uma vez que as atividades lúdicas permitem maior interação e convívio para as crianças com deficiência e os demais colegas no mesmo ambiente, propiciando diferentes atividades e experimentações ricas para desenvolvê-las em todos os sentidos.

Assim:

As melhores respostas são as visão espaciais, devido à dificuldade dos indivíduos com autismo entenderem informações muito abstratas, e o mundo social ser incompreensível para eles. Com efeito, para esses estudantes, as palavras são somente palavras, os desenhos somente desenhos, os objetos somente objetos (SILVA, 2012, s/p.).

Piaget (1990), relata que o surgimento das manifestações em jogos e brincadeiras, deve acompanhar o desenvolvimento da inteligência vinculada aos estágios de desenvolvimento cognitivo.

As crianças com TEA devem ser estimuladas a aprender o ato de se comunicar, utilizando símbolos, objetos tridimensionais, ilustrações e palavras. Para que essa interação aconteça é necessário fortalecer as formações de professores, criando uma rede de apoio entre professores, gestores e principalmente as famílias para que se tenha um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade.

Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA não pode estar somente relacionada a socialização no ambiente escolar, mas, deve ter por princípio o acesso ao currículo para que se desenvolva de forma efetiva.

É preciso levar em consideração suas necessidades e especificidades, respeitando o tempo de aprendizagem da criança e inclui-la tanto em atividades individuais quanto em grupo.

Infelizmente, é necessário destacar que a realidade de muitas escolas brasileiras, ainda foge as Políticas Públicas existentes em relação aos estudantes com deficiência. No caso do TEA uma das situações que complicam o desenvolvimento do trabalho junto ao estudante é justamente a falta de especialização na área.

Muitos professores não possuem formação adequada, nem mesmo os governos oferecem cursos de extensão voltados para a Educação Especial, o que torna um desafio maior para o trabalho

em sala de aula.

Nesse sentido, é preciso que o professor tenha a capacidade de observar quais são as reais necessidades e observar o nível de desenvolvimento dessas crianças em especial, sabendo quais habilidades devem ser aprofundadas com a criança.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, O.A. de. **A utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil para crianças com TEA**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14168/1/OAA06112018.pdf>. Acesso 20 dez. 2023.

AMY, M.D. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO, M.O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASILIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão**. 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/>. Acesso 19 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso 19 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l12764.htm. Acesso 21 dez. 2023.

BUENO, R.P. **A Arte na diferença: u estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto alegre, Artmed, 2011. CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular.** Jundiaí: Paco editorial, 2014.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact.** Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

KOHANE, I.S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. **The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD.** PlosOne 7:e33224, 2012.

MACÊDO, J.A.S. **Inclusão: a escola está preparada para ela?** Disponível em: <https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acesso 22 dez. 2023.

ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PEREIRA, C.A. V.; PEREIRA, C.F.V.; PEREIRA, C.C.V. **AUTISMO INFANTIL: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar.** Rev. Ciunc. Saúde Nova Esperança, dez. 2013. Disponível em: http://www.facene.com.br/wpcontent/uploads/2010/11/12Autsmo-infantil-aplica%C3%A7%C3%A7%C3%B5es-doensino-estruturado-na-inclus%C3%A3o-escolar_editado.pdf. Acesso 20 dez. 2023.

SILVA, A.B.B. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE ALUNOS COM DISLEXIA

INCLUSIVE EDUCATION: REFLECTIONS ON STUDENTS WITH DYSLEXIA



CLAUDIA IARA PESSOA OLIVEIRA SILVA

Graduação em Pedagogia pela UNIFMU, especialista em Psicopedagogia pela UNIFMU e em Docência do Ensino Superior pela FACOM. Professora de Ensino Fundamental I no Colégio Santa Maria desde 2015 e da Prefeitura de São Paulo desde 2018.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar, através de pesquisa bibliográfica, uma distorção recorrente em relação aos educandos com dislexia e a crença de que estes tenham uma deficiência instalada. Para tanto, será discutido brevemente o conceito de inclusão, proposto pelo Tratado de Jontiem (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994), buscando com isso ampliar o conceito de educação inclusiva para, em seguida, serem analisadas as características da dislexia, tornando possível uma aproximação entre os educadores e esses alunos, desmistificando qualquer tipo de impedimento da aprendizagem desses. Finalmente, serão abordadas as possibilidades de atuação docente com estes educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Educação inclusiva; Dislexia.

ABSTRACT

The aim of this article is to demonstrate, through bibliographical research, a recurring distortion in relation to students with dyslexia and the belief that they have an installed disability. To this end, the concept of inclusion proposed by the Treaty of Jontiem (1990) and the Salamanca Declaration (1994)

will be briefly discussed, seeking to broaden the concept of inclusive education and then analyze the characteristics of dyslexia, making it possible for educators to get closer to these students, demystifying any kind of impediment to their learning. Finally, the possibilities for teachers to work with these students will be discussed.

KEYWORDS: Learning difficulties; Inclusive education; Dyslexia.

INTRODUÇÃO

O termo inclusão vem sendo muito divulgado e já é uma realidade na educação brasileira, sobretudo a partir da década de 90, em que documentos oficiais importantes, como o Tratado de Jontiém e a Declaração de Salamanca, foram determinantes para a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

De fato, atualmente, pode-se observar educandos cadeirantes, com deficiência intelectual, diferentes síndromes frequentando ambientes escolares. O que se ressalta é que essas necessidades educacionais são perceptíveis já no olhar, ou mesmo num primeiro contato.

A grande questão é que, considerando a grande diversidade que compõe um ambiente educacional, há muitos educandos com necessidades educacionais que não, necessariamente, impliquem em deficiências permanentes, que sejam caracterizadas por um laudo com o CID, um diagnóstico médico, mas que igualmente precisam de atenção, dedicação, carinho e, o mais importante: necessitam de adequações para que possam se desenvolver plenamente.

É o caso dos educandos com dislexia, um distúrbio de aprendizagem da língua escrita e da leitura que não implica em uma deficiência passível de laudo médico, mas que requer atenção e adaptações dos educadores, que precisam conhecer as dificuldades desses educandos a fim de elaborar estratégias didáticas apropriadas para que esses possam, de fato, aprender.

Em relação à dislexia, o que se observa é que, muitas vezes, o diagnóstico só aparece no período de aprendizagem da língua escrita, ou seja, na alfabetização, pois ela se caracteriza por dificuldades nesse âmbito, como veremos ao longo deste artigo.

Por desconhecimento, ou mesmo para justificar o fato do educando não “conseguir aprender a ler e a escrever”, muitos educadores acabam atribuindo um possível diagnóstico de dislexia em crianças que apenas possuem dificuldades temporárias de aprendizagem e que, com uma intervenção mais incisiva ou mudanças de estratégia na metodologia de ensino, esses educandos poderiam aprender, ainda que mais demoradamente. Isso significa que a educação inclusiva deve abranger a todos, de maneira equitativa, ou seja, que se adapte à forma como os alunos aprendem.

O que ocorre é que, muitos educadores, ainda precisam aprender a lidar com ritmos diferentes de aprendizagem dos educandos, ou seja, com a heterogeneidade inerente em qualquer sala de aula. Entretanto, por receio de, futuramente, serem cobrados pela não aprendizagem destes alunos, muitos professores acabam encaminhando-os para psicólogos, neurologistas e até psiquiatras infantis. Isso

cria um estigma de deficiência para um educando que apenas tem dificuldades de aprendizagem superáveis ou mesmo que necessita de adaptações na metodologia de ensino.

Diante deste contexto, o objetivo desse artigo é abordar as características da dislexia, a fim de que os educadores que tenham contato com esse texto possam refletir sobre a necessidade de um olhar mais atento sobre seus educandos e que, em muitos casos, não haveria efetivamente a necessidade de encaminhamento aos profissionais de saúde o que gera, possivelmente, um constrangimento para a criança, que passa a se sentir “menos capaz”.

O artigo almeja alertar educadores para a “psicologização” do fazer pedagógico, isto é, fazer com que os professores observem melhor os educandos antes de solicitar um diagnóstico, a fim de minimizar possíveis erros em relação a isso e, mais ainda, evitar a rotulação desses alunos.

Em seus discursos, muitas vezes, os professores justificam o fato do aluno não aprender por essas questões de “distúrbios de aprendizagem”. No entanto, a formação docente não apresenta habilitação para diagnosticar distúrbios. O que temos visto nas escolas e até mesmo em consultórios de psicólogos e psicopedagogos, são crianças encaminhadas para análise e avaliação que, na maioria dos casos, não têm absolutamente nenhum impedimento para aprendizagem: apenas necessitam de mais tempo ou de mudanças nas estratégias didáticas do professor.

Diante do exposto, o que se deseja enfatizar é que, ainda que o educando seja disléxico, é papel da escola buscar caminhos para se adequar a esse educando, de maneira a mediar e facilitar sua aprendizagem.

Já se foi o tempo em que o professor permanecia em seu pedestal, e os alunos é que precisavam se adequar ao seu “método de ensino”. Hoje, é a escola que precisa se adequar às necessidades de cada educando, praticando uma educação de fato inclusiva e que possa abranger a todos. Não se trata de igualdade, mas sim da prática de equidade, isto é, atender a todos em suas diferenças. Sobre esses aspectos CARVALHO (2004) explica que “a igualdade prevê direitos iguais previstos por lei e equidade é a garantia do acesso à aprendizagem considerando as diferenças” (p. 85). Essa diferenciação é fundamental, na medida em que defende a inclusão de todos, independente se há dificuldade de aprendizagem ou mesmo distúrbios e, mais ainda, é importante ressaltar que não há limites determinados sobre as possibilidades de evolução da aprendizagem dos educandos.

É papel do professor explorar, ao máximo, as potencialidades de cada um, fazendo com que se tornem habilidades e competências e, mais ainda, acreditando que todos são capazes de aprender, e que cabe a ele buscar caminhos para alcançar a todos.

AMPLIANDO O CONCEITO DE INCLUSÃO

Há muitos anos ouvi uma frase que sempre volta em minhas reflexões: Ah, se os erros pedagógicos matassem como os erros médicos...

(Luciana M. Lunardi Campos)

Para iniciar qualquer discussão ou reflexão sobre educandos com dificuldades de aprendizagem, é fundamental que se conheça como o conceito de inclusão chegou ao Brasil e às escolas. A grande

mudança (numa linguagem mais coloquial, a grande ‘reviravolta’) em relação à educação inclusiva ocorreu na década de 90, em que importantes conferências mundiais sobre o tema foram realizadas. Aqui, duas delas serão destacadas: a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (Jontiem, 1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, 1994). Ambas, resultaram em documentos importantes para permear a inclusão de educandos com necessidades especiais, um desejo de todos os países e que só a partir da década de 90 é que foi efetivamente discutido, resultando em tratados com ações acerca da inclusão de todos nos ambientes sociais, em especial, no ambiente escolar.

É importante ressaltar que não se trata de uma questão de inclusão dos educandos com deficiências: é uma proposta de inclusão mais abrangente, que inclua a todos. É preciso expandir o foco, conforme consta na Declaração de Jontiem, em que se afirma que é preciso:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia. (DECLARAÇÃO DE JONTIEM, 1990, Art. 2º).

A expansão do foco da inclusão para educação inclusiva é algo que dá forma a esse artigo, sobretudo porque criou-se uma expectativa muito grande em relação aos educandos com deficiência, e que conquistaram o direito de estar e permanecer na escola, porém, os educandos com distúrbios de aprendizagem ou dificuldades persistentes, são vítimas de uma “exclusão silenciosa”, isto é, estão na escola, têm plenas condições de aprender e estarem integrados ao grupo, mas que não contam com as estratégias didáticas necessárias de seus educadores no sentido de aprimorar suas técnicas de “ensinagem”, um termo utilizado entre professores para tratar de uma metodologia de ensino que não está tendo êxito.

Na Declaração de Salamanca há, igualmente, orientações para essa expansão do conceito de inclusão e que precisa ser considerada:

Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p.8).

Considerando as duas Conferências sobre educação inclusiva e as mudanças ocorridas no Brasil desde então, o que se pode perceber é um esforço dos sistemas de ensino em possibilitar que crianças com deficiências (como autismo, Síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência física e intelectual) passassem a frequentar a escola sem que fossem barradas e, assim, cada sistema de ensino se organizou de maneiras diferentes para acolher esses educandos. Em algumas escolas, foi mudada a estrutura do prédio para eliminar barreiras arquitetônicas, em outras foram contratados professores intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira dos Sinais) e Braille, além de

salas de recursos para atendimento individualizado fora do horário com professores especialistas em educação inclusiva.

Essas ações foram pontuais para a melhoria de condições de acesso e permanência de crianças com deficiências e necessitam ser ampliadas. Porém, há crianças que possuem distúrbios de aprendizagem (como dislexia, disgrafia, dislalia, déficit de atenção e hiperatividade) que são rotuladas como alunos “com deficiência” e que tendem a permanecer numa situação de fracasso escolar.

Todas as crianças são capazes de aprender. Ainda que haja uma deficiência intelectual, cada criança aprende a seu tempo e sob formas diferentes. O que ocorre é que o educando com deficiência intelectual, por exemplo, apresenta limitações na aprendizagem, mas isso não significa que ele deve adentrar a escola e, depois de anos, sair sem aprender absolutamente nada.

No caso das crianças com distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, o que ocorre é que o professor precisa se adaptar às necessidades desses educandos. São crianças que não possuem comprometimento cognitivo e, portanto, são perfeitamente capazes de aprender, porém, com condições que variam de acordo com cada um.

O que tem ocorrido é que muitos educandos têm sido diagnosticados como sendo portadores de limitações biológicas quando, na verdade, não as têm. MOURA afirma que:

É preciso ressaltar que os encaminhamentos e diagnósticos, bem como as formas de tratamento diferenciadas em sala de aula, como a exclusão dos processos desenvolvidos em classe têm sido criticados por terem como resultados a rotulação de crianças, a criação de dificuldades onde não existem limitações biológicas e acabam por constituir as personalidades dos alunos que passam a se enxergar enquanto tendo alguma dificuldade/incapacidade. Sendo assim, o diagnóstico de uma criança com dificuldade, principalmente quanto ela não a tem, traz mais problemas que benefícios, uma vez que essa rotulação serve apenas à justificativa para as não aprendizagens e não ao trabalho mais direcionado, uma vez que, no caso das nossas professoras, pouco adianta ensinar se as barreiras estão nos alunos. Nesse sentido, são produzidas em sala de aula mais limitações às crianças “diagnosticadas” do que possibilidades de avanço. (MOURA, 2008, p.10).

O que é preciso ficar claro é que não se trata do fato de que o professor não deva solicitar uma avaliação multidisciplinar quando necessário. Entretanto, essa ação deve ser realizada após terem sido esgotados todos os seus recursos pedagógicos, e com uma minuciosa observação pautada em documentos, como relatórios de registros bem fundamentados. Nesse sentido, CAMPOS explica que:

Obviamente, um aluno que está apresentando dificuldades poderá necessitar de um atendimento psicológico ou de outra natureza, assim como de um atendimento pedagógico diferenciado. Isto em momento algum é negado. No entanto, é preciso, novamente, cautela ao identificar e encaminhar um aluno, pois as consequências de uma rotulação e de um encaminhamento indevidos são lastimáveis. (CAMPOS, p. 131 e 132).

Na atualidade, os encaminhamentos de alunos para profissionais de saúde vêm sendo motivados não só por questões de aprendizagem, mas também por questões disciplinares. É corriqueiro ouvir professores se referirem a alguns alunos que não aprendem como os demais e que apresentam comportamentos indesejáveis dizendo que “aquele aluno tem alguma coisa, ele não faz nada, não sabe nada...”. Essa indisciplina é gerada, muitas vezes, pelo fato de que eles não veem desafios nas atividades propostas, não se interessam e acabam tumultuando a aula. Evidentemente, não se trata de culpabilizar o professor pelo fracasso escolar, mas sim de pontuar que ele é responsável

por buscar diferentes estratégias didáticas. Estes alunos acabam estigmatizados e rotulados por “alunos problemáticos” e até deficientes.

Para que isso não ocorra, é fundamental que o professor busque um mínimo de informações que lhe possibilitem observar quando há algum tipo de dificuldade de aprendizagem e intervir com mudanças na abordagem pedagógica.

Um dos distúrbios de aprendizagem bastante apontados nos ambientes escolares está relacionado ao processo de alfabetização: a dislexia. Em alguns casos, a criança apenas possui uma dificuldade na leitura e na escrita, que somente precisa de intervenção docente. Porém, há muitos casos em que o professor afirma, categoricamente, que a criança é disléxica, mas sem um embasamento clínico que lhe possibilite isso.

ESSA TAL DISLEXIA

Na busca de uma definição sobre dislexia, foram encontradas algumas ideias importantes. AZEVEDO explica que:

A dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente. (FONSECA apud AZEVEDO, p. 3).

Outra definição importante é apresentada por CINEL (2001) que explica que:

A dislexia é um tipo de distúrbio de leitura, que provoca uma dificuldade específica na aprendizagem da identificação dos símbolos gráficos. O termo dislexia é aplicável a situações nas quais uma criança não consegue ou é incapaz de falar ou de ler com a mesma facilidade dos seus iguais, ainda que seja inteligente, sadia e tenha os órgãos sensoriais intactos, seja livre emocionalmente, tenha motivação, seja incentivada e didaticamente bem orientada. (CINEL, 2001, p.20).

Essas definições nos auxiliam no sentido de deixar claro a dislexia não representa um comprometimento intelectual. Nessa perspectiva, reafirma-se o compromisso docente de adaptação ao educando, através de novas formas de ação. Além disso, a dislexia não é caracterizada por um “sintoma” apenas, mas outras variáveis precisam ser consideradas. São sinais que devem ser minuciosamente observados para que se tenha elementos para um encaminhamento a uma avaliação multidisciplinar. De acordo com D’AFFONSECA:

Os sintomas-chave na dislexia são dificuldades para ler e soletrar, frequentemente com desempenho em matemática relativamente melhor. Como algumas crianças disléxicas gostam de ler ou têm boa compreensão de leitura, é importante verificar especificamente a leitura em voz alta e a aprendizagem fônica. Pais e professores poderão relatar ritmos lentos de leitura ou de escrita, inversão de letras e números, problemas na memorização dos fatos matemáticos básicos e erros incomuns em leitura e soletração. (D’AFFONSECA, 2015 p.42).

Esses sintomas precisam ser considerados para que haja, efetivamente, uma necessidade de encaminhamento a outros profissionais como psicólogos e psicopedagogos. Pode ocorrer, ainda, que os professores encaminhem educandos com dislexia para psicólogos ou psiquiatras infantis por outros tipos de sintomas, que mascarem a dislexia, evidenciando outros problemas com base no medo do fracasso que o aluno possa ter. PENNINGTON afirma que:

O mais importante é que a indicação inicial pode ocorrer não pelos sintomas cognitivos, mas pelos físicos ou emocionais, tais como ansiedade ou depressão, relutância em ir à escola, dores de cabeça e problemas estomacais. É importante verificar se esses sintomas ocorrem sempre ou só nos dias escolares. Mesmo que ocorram sempre, a causa principal pode ser a dislexia devido a fracassos (ou medo do fracasso) decorrentes da experiência disléxica (PENNINGTON apud D'AFFONSECA, 2015 p. 64).

Essa colocação do autor nos chama a atenção para o fato de que a criança pode deslocar para o medo, a ansiedade e a depressão o fato de ter dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita por causa da dislexia. É por essa razão, que o educador precisa estar atento aos sinais desse distúrbio de aprendizagem, encorajando o educando a demonstrar seus conhecimentos para que professor possa, sutilmente, observar e realizar registros escritos das dificuldades encontradas para ter um melhor aparato que lhe assegure a necessidade de encaminhamento a outros profissionais. A tabela abaixo demonstra algumas características da dislexia a serem observadas e analisadas:

SINAIS DA DISLEXIA	
Tipos de Sintomas	
Primário	Problemas com leitura e soletração, problema na codificação fonológica da linguagem escrita.
Correlatado	Problemas nos processos da linguagem (articulação, rotulação, memória verbal a curto e longo prazos).
Secundário	Baixo desempenho em compreensão na leitura e em matemática, autoestima baixa, inversão de letras, diferenças no movimento dos olhos durante a leitura.
Artificial	Problemas com a atenção, delinquência e problemas viso espaciais.

Fonte: <http://www.profala.com/artdislexia13.htm> Acesso 28 jul. 2013.

Ianhez e Nico (2002) apontam alguns aspectos que caracterizariam a dislexia, mas que requerem cuidado, pois podem ser “sintomas” de outros distúrbios:

- Desempenho inconstante;
- Demora na aquisição da leitura e da escrita;
- Lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não nas orais;
- Dificuldades com os sons das palavras e, consequentemente, com a soletração;
- Escrita incorreta, com trocas, omissões, junções, e aglutinações de fonemas;
- Dificuldade em associar o som ao símbolo;
- Dificuldade com a rima e aliteração;
- Discrepância entre as realizações acadêmicas, as habilidades linguísticas e o potencial cognitivo;
- Dificuldades em associações como, por exemplo, associar os rótulos aos seus produtos;
- Dificuldade para organização sequencial, por exemplo, as letras do alfabeto, os meses do ano, tabuada etc.;

- Dificuldade em nomear objetos, tarefas etc.;
- Dificuldade em organizar-se com o tempo (hora) e no espaço (antes e depois) e direção (direita e esquerda);
- Dificuldade em memorizar números de telefones, mensagens, fazer anotações, ou efetuar alguma tarefa que sobrecarregue a memória imediata;
- Dificuldade em organizar suas tarefas;
- Desconforto ao tomar notas e/ou relutância para escrever;
- Persistência no mesmo erro, embora conte com ajuda profissional. (IANHEZ e NICO, 2002, p. 26).

Os “sintomas” apontados acima podem ocorrer em outros distúrbios. Assim, mais uma vez reafirmamos que o professor precisa ter um olhar apurado, atento e não pensar que estes sinais significam que a criança tem comprometimento cognitivo, preguiça, falta de interesse e até mesmo falta de suporte da família. Dessa maneira, é importante ressaltar que o diagnóstico da dislexia envolve uma avaliação multidisciplinar: psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, além da realização de exames de audição (para descartar o déficit do processamento auditivo central).

O psicólogo atuará em casos mais graves, isto é, em que a dislexia abalou a autoestima e a autoconfiança da criança, que precisa (re) aprender a crer em si mesmo e em sua capacidade de aprendizagem e de convivência com o grupo, a depender da conduta da criança.

A grande questão é que os educadores se sentem desorientados para lidar com crianças disléxicas. ALMEIDA et all sugerem algumas ações para facilitar o desenvolvimento do disléxico:

Para ajudar uma criança disléxica a melhorar seu quadro devem-se estabelecer horários para refeições, sono, deveres de casa e recreações. As roupas devem ser arrumadas na sequência que ele vai vestir para evitar confusões e preocupações à criança, simplificar roupas usando zíper em vez de botões, sapatos e tênis sem cordões. Marcar no relógio, com palavras, as horas das obrigações da criança. Reforçar a ordem das letras do alfabeto, cantando e dividindo-as em pequenos grupos. Ler histórias que se encontrem no nível de entendimento da criança. Providenciar lápis ou caneta grossos, com película de borracha ao redor e que sejam de forma triangular. (ALMEIDA et all, 2007, p. 7).

Tais observações dos autores podem ser utilizadas tanto pelos educadores como pelos próprios pais. São caminhos que podem orientar a todos que convivem com a criança disléxica com o objetivo de tornar sua vida mais fácil, potencializando suas possibilidades de aprendizagem e de evolução.

Com essas informações apresentadas, é importante considerarmos que “sim, a criança disléxica é capaz de aprender e não podemos mensurar o quanto!”. Essa afirmação está relacionada à ideia de que o mundo, em todos os seus ambientes sociais, é permeado pela diversidade é rico de possibilidades. Um professor que tenha o privilégio de ter uma criança disléxica em sua sala, certamente terá inúmeras possibilidades de vivenciar desafios gratificantes, sobretudo porque ele também crescerá profissional e humanamente com essa convivência.

Antes de qualquer coisa, é fundamental pensarmos que a escola tem uma função social importante e que a educação é inexoravelmente humanizadora. A responsabilidade pelo desenvolvimento dos educandos é do professor e de toda a equipe pedagógica da escola. Entretanto, é o educador quem conviverá com esses educandos e que terá possibilidades de promover seu desenvolvimento. Todas as crianças são únicas, especiais e cada uma, em suas diferenças, representa um desafio para o professor, cabendo a este tomar como seus esses desafios enquanto fatores motivacionais para o desenvolvimento do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi destacada a importância de uma expansão do conceito de educação inclusiva, que possa atender a todos em suas diferenças, demonstrando-se a clara diferença entre igualdade e equidade.

Estamos no caminho certo, embora precisemos avançar ainda mais com relação a educação inclusiva. Entretanto, é preciso que a escola como um todo se envolva na educação de seus alunos, no sentido de promover não só a aprendizagem de conteúdos, mas sim de atitudes e valores de respeito ao próximo, independente se é colega, professor ou diretor.

A construção desse tipo de atitude faz com que toda a escola se envolva com as dificuldades e busque, de maneira conjunta, soluções para que todos possam ser plenamente contemplados. Não se trata afirmar que, um dia, a escola não terá problemas. Conflitos, dificuldades e adversidades sempre existirão, mas tudo depende da maneira como são enfrentados.

O que tem ocorrido no interior das escolas é a ênfase (muito importante, por sinal) da necessidade de inclusão de educandos com necessidades especiais. Porém, educandos que não possuem um diagnóstico (médico) com CID que caracterize uma deficiência são estigmatizados, deixados à própria sorte e sem as intervenções terapêuticas adequadas, o que vem a prejudicar sua autoestima e seu desempenho acadêmico.

Esse é o caso de educandos com dislexia, déficit de atenção e hiperatividade, dislalia, disgrafia, discalculia, dentre outros distúrbios. Muitas vezes, o professor ainda se apegue a métodos tradicionais de ensino, isto é, de transmissão de conhecimento, que pressupõe que todos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo, fato que faz com que o ensino se torne maçante, sem significado para muitos educandos, sem desafios e sem uma construção por parte dos educandos.

Nesse sentido, os problemas de indisciplina tendem a crescer, fazendo com que os professores utilizem discursos tais como: “ele não faz nada, não se interessa por nada, deve ter algum problema”. É nesse momento que ocorre o encaminhamento para profissionais de saúde que, quando realizam um diagnóstico, verificam que o educando não tem nenhum tipo de comprometimento na aprendizagem.

Não se trata de uma generalização, isto é, de afirmar que todos os professores ajam assim. Porém, dada a quantidade de crianças que estão frequentando consultórios de psicólogos, neurologistas e outros profissionais da saúde, esta parece ser uma questão a ser refletida.

No caso da dislexia, há que se considerar que um método de alfabetização baseado em memorização e cópia, certamente não surtirá efeitos, pois metodologias de ensino que valorizem a construção do conhecimento tendem a ter mais êxito.

Vale ressaltar que o professor não está apto a diagnosticar a dislexia. O que ele pode (e deve) fazer é observar os sinais, elaborar relatórios e sugerir que a família procure profissionais como psicopedagogo e psicólogo para iniciar uma avaliação e, mais ainda, os pais e professores devem trabalhar juntos no sentido de saber como agir com esse educando, quais as atitudes e cuidados especiais que devem ser observados.

A criança disléxica é inteligente, perfeitamente capaz de aprender, necessitando de adaptações, assim como qualquer outra criança que venha a apresentar dificuldades de aprendizagem e que não seja, necessariamente, disléxica.

A questão é a maneira como o professor lida com as diferenças na sala de aula. Esse profissional é um dos maiores responsáveis pela formação humana, juntamente com a família e, assim, precisa trabalhar com o respeito às diferenças, verbalizar que todos são capazes de aprender, que algumas crianças demoram um pouco mais e que, por isso, todos podem cooperar para o sucesso de todos. Quando o professor acolhe (ele próprio) a criança disléxica e atua no sentido de fazer com que o grupo também o faça, o sucesso da aprendizagem de todos tende a ser maior.

A atuação junto aos demais profissionais que tratam da criança com dislexia também é importante. Buscar informação, dialogar com esses profissionais, buscar caminhos e estabelecer condutas é imprescindível. O professor não tem a obrigação de saber lidar com o educando disléxico: ele tem a responsabilidade de buscar o máximo de informações possíveis, de buscar caminhos que levem a uma educação efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleber Dalamarta et all. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização na 1^a série do ensino fundamental.** Revista Científica Multidisciplinar UNIMEO. Assis Chateaubriand – PR, 2007.

CAMPOS, Luciana M. Lunardi. **A Rotulação de Alunos Como Portadores de “Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem”: uma questão a ser refletida.** In: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. **Ideias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar.** São Paulo, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão com os pingos nos “IS”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHABANNE, Jean-Luc. **Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar.** São Paulo: Ática, 2006.

CINEL, N. C. B. **Dislexia: identificando causas do problema e propondo alternativas de solução.** Revista do Professor, Porto Alegre - RS: CPOEC LTDA, nº68, p.19-24, out./dez. 2001.

D'AFFONSECA, Sabrina Mazzo. Universidade Federal de Uberlândia. **Compreendendo a dislexia. Anais do IV Congresso de Psicopedagogia Escolar: O conhecimento pedagógico e suas interfaces: compreendendo e atuando com as dificuldades de aprendizagem.** Novembro de 2015.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, A. M. S. **A criança disléxica e a clínica psicopedagógica.** Disponível em: http://www.andislexia.org.br/hdl12_1.asp > Acesso 25 set. 2020.

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares.** 10^a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

JOSÉ, Elisabete da Assunção José & COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem.** 12^a edição, São Paulo: Ática.

LEAL, Maria Alejandra Iturrieta. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre seu diagnóstico em sala de aula.** Dissertação de Mestrado apresentada à UNICAMP. Campinas, 1991.

MACHADO, Vilma Bastos. **O professor e a inclusão do aluno com déficit de atenção e hiperatividade.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas: 2007.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana.** Araraquara, SP: JM Editora, 2000.

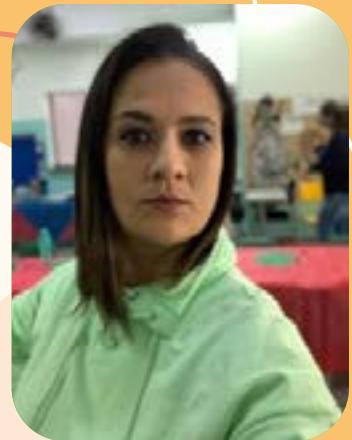
MOURA, Lêda de Cássia Garção. **As concepções de professores e crianças sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização.** UFRN. Anais da XVI Semana de Humanidades, outubro de 2008.

MOURA, Lêda de Cássia Garção e LOPES, Denise Maria de Carvalho. **As concepções de professores e crianças sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização.** Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/artigos/gt14/asconcepcoesdeprofessoresecriancassobreasdificuldadesdeaprendizagemnaalfabetizao.pdf> > Acesso 25 set. 2020.

Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (1994: Salamanca). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE, 1997.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

IMPORTÂNCIA PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR



THE IMPORTANCE OF THE PEDAGOGICAL POLICY PROJECT IN SCHOOL MANAGEMENT

DEYSIANE VIEIRA DA SILVA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (em 2014); Pós metodologia do ensino de matemática (em 2023); Professora de educação infantil e fundamental I, na Emei Fernando Sabino.

RESUMO

O presente trabalho apresenta estudo a partir de pesquisa bibliográfica onde abordou o PPP, conceitos, limites e possibilidades, tratando sobre sua importância para a comunidade escolar e local. Pretendeu relacionar a existência e a aplicabilidade do PPP como caminho para o sucesso do educando, qualidade na educação, conquista da autonomia e transformação do meio social, estando associado à necessidade da existência e atuação de uma gestão democrática participativa que consiga conduzir e envolver toda a comunidade escolar, sejam os pais, alunos, professores e funcionários no processo de construção coletiva do instrumento que identifica a escola como um todo, orienta as dinâmicas curriculares e viabiliza a valorização dos profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político Pedagógico; Gestão Democrática; Participação; Qualidade da Educação.

ABSTRACT

This paper presents a study based on bibliographical research which addressed the PPP, concepts, limits and possibilities, dealing with its importance for the school and local community. It aimed to

relate the existence and applicability of the PPP as a path to the success of the student, quality in education, achievement of autonomy and transformation of the social environment, being associated with the need for the existence and performance of participatory democratic management that manages to lead and involve the entire school community, be it parents, students, teachers and staff in the process of collective construction of the instrument that identifies the school as a whole, guides curricular dynamics and enables the valorization of education professionals.

KEYWORDS: Political-Pedagogical Project; Democratic management; Participation; Quality of Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade refletir sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para construção da gestão democrática da escola fazendo uma relação entre estes e estudos de obras importantes e documentos oficiais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96. E tem como tema Projeto Político Pedagógico: Importância para a Gestão Democrática.

Tendo em vista a importância do Projeto Político Pedagógico, este sendo uma ferramenta indispensável para a construção de uma gestão democrática dentro e fora da escola, uma vez que este é um instrumento emancipador, podendo desta forma superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático. Pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação além do coletivo da escola na construção deste que representa um desafio em busca de novas trilhas para a escola e a comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta indispensável para a construção da gestão democrática dentro e fora da escola, haja vista que também poderá ser considerado um instrumento emancipador, podendo ainda superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático. Desta forma o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola na construção deste projeto que representa um desafio em busca de novas trilhas para a escola e comunidade escolar. Seguindo esta linha de raciocínio torna-se necessário investigar: O Projeto Político Pedagógico: importância para a gestão democrática.

De acordo com os novos desafios do sistema educacional, o gestor poderá inteirar-se e integrar-se dos discursos e leis que regem a educação, com o intuito de mobilizar todos os sujeitos da escola nas tomadas de decisões que irão orientar o trabalho escolar de forma democrática. Para que isso aconteça, é imprescindível que os integrantes da escola tenham uma nova concepção e uma forma diferente da de se trabalhar, ou seja, uma constante renovação na sua postura, para transmitir um conhecimento de nível elevado para preparar o aluno a ser criativo e pensante.

Almejo ainda investigar a atuação e o papel dos gestores enquanto líderes e intermediários no processo de construção do PPP. Havendo gestão democrática, certamente ocasionará a participação de todos nesse processo, e mesmo que não se tenha um projeto “perfeito”, uma vez que este nunca estará pronto e acabado, mas seguramente os integrantes da escola serão pessoas com mais aptidão

para reflexão e auto avaliação, e serão, mas tolerante às mudanças da sociedade.

Partindo deste pressuposto esta pesquisa contribuirá através da investigação para a definição do projeto educacional para a escola, e reunir subsídios teórico- metodológico que possibilitem a ação do gestor na efetivação desse projeto educacional, uma vez que a gestão democrática é necessária na busca de educação de qualidade e na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, bem como seu papel na sociedade. E por compreendermos que este deverá ser construído coletivamente mostrando-se democrático, flexível e duradouro na busca pela qualidade do ensino público.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – DESAFIOS PEDAGÓGICOS DO GESTOR

Relembrando um pouco do passado, sabe-se que nos anos 80, houve uma crise de organização institucional, onde se questionava o funcionamento de todos os órgãos públicos, inclusive da escola. Foi durante estes anos, após um longo período de ditadura, que foi elaborada a Constituição de 88, o Fórum Nacional em defesa da escola pública, com isso as escolas tiveram de adequar suas práticas a nova realidade. Daí a necessidade da construção de um Projeto Pedagógico.

As escolas deixaram de serem “passivas” para dar funcionamento às abordagens de temas e conteúdos propostos no currículo. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. Todas as escolas precisavam ter um Projeto Político Pedagógico, e tiveram que exercitar as suas autonomias para favorecerem todo trabalho pedagógico.

Conforme Alonso; Almeida; Vieira (2003, p.86) “a autonomia da escola é algo que se conquista pela capacidade de gestão [...], com isso podemos dizer que, depende de como o gestor vai administrar a sua escola, sobre todas as questões seja elas administrativas, financeiras ou curriculares. O gestor precisa ter competência para influenciar e incentivar todo o corpo docente e também todos os outros funcionários que pertence à comunidade escolar, para a importância do trabalho coletivo, buscando alcançar uma educação de qualidade.

O gestor precisa conhecer a realidade da escola e suas peculiaridades locais, para que ele seja realmente um gestor como elemento integrador e catalisador dos esforços do grupo.

Sabe-se que a autonomia escolar parece ser ampla, mas ainda estamos engatinhando, por isso, a necessidade de que os gestores saibam e compreendam as leis que regem a educação e repassem, pois, por falta de informações das pessoas a educação brasileira ainda se encontra centralizada nas mãos de alguns dirigentes.

ABISMO ENTRE OS CONHECIMENTOS E A REALIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR

O ambiente escolar precisa ser um lugar adequado para a promoção e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Com isso, o gestor precisa ser um líder, que organize e direcione o trabalho de todos, porém, para atuar como diretor de uma instituição escolar o funcionário precisa

ser formado em pedagogia ou outra faculdade licenciada em educação. Teoricamente todos estão aptos a assumir o cargo de diretor. Porém sabemos que o que se aprende na faculdade está longe da prática.

Para ser um bom diretor ele precisa passar por um período em docência, conhecer a escola na visão do professor. Saber administrar uma escola requer formação continuada, manter-se atualizado, conhecer as novas ferramentas, usar a tecnologia a favor da gestão é primordial.

Um bom diretor tem que ter noção do sistema escolar, ter espírito de equipe e capacidade de se relacionar com a comunidade local.

Existem varias maneiras para que o profissional consiga chegar ao cargo de Diretor, como: eleição direta, através de concurso e ainda a indicação política. Porém o diretor precisa independente como ele chega ao cargo, ter clareza de que o Projeto Político Pedagógico de uma escola não é uma invenção, mas uma peça essencial, para o bom funcionamento da instituição escolar.

MOTIVAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR

É de suma importância que o gestor dê atenção as necessidades da Comunidade escolar, para que haja uma harmonia, colaboração e participação de todos para um bem querer de uma escola de qualidade. A motivação nas organizações envolve a relação entre líder e liderado.

Bergamini.(1997).

O líder enquanto tal só é autorizado a exercer o seu poder à medida que o seguidor reconheça nele grande sensibilidade interpessoal. O seguidor só terá percepção positiva do líder à medida que ele não só conheça as suas expectativas, mas também seja quem o ajude a atingir aquilo que por ele é desejado. Caso esse líder se interponha entre o seguidor e os objetivos que ele pretende atingir, dificultando ou impedindo essa busca, logo perderá a sua posição como alguém que mereça ser seguido. (BERGAMINI, 1997, p.34).

O papel do gestor, que por sua vez é o líder da equipe escolar, torna-se importante, pois todos os funcionários, do professor ao pessoal de apoio, necessitam de alguém para orientá-los a trabalhar dentro das diretrizes do funcionamento interno da escola. Orientá-los perante aos objetivos e também aos relacionamentos da equipe com os demais da estrutura escolar.

O gestor deve ficar atento às necessidades da comunidade escolar e local, professores, funcionários, estudantes, pais e responsáveis, procurando satisfazê-las a medida do possível, se empenhando para que todos compreendam a necessidade de todos estarem unidos para o mesmo objetivo, que é o aluno.

Um dos fatores importante para que haja compreensão das pessoas na organização escolar é a motivação. Conforme Maslow, quando o ciclo motivacional deixa de se realizar, acontece a frustração da pessoa, podendo ocorrer várias atitudes, que podem ocorrer várias vezes na vida pessoal, não significando que a pessoa permanecerá eternamente frustrada, essas atitudes podem ser como: comportamento ilógico ou sem normalidade; falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; passividade; falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; passividade; agressividade por não poder dar vazão à insatisfação contida, nervosismo, insônia, distúrbios circulatórios ou digestivos; moral

baixo; falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; passividade; insegurança etc.

O gestor tem que ter um olhar crítico e valorizar esses funcionários que tenham essas atitudes, essas participações no processo educacional; investindo e aprimorando-os através de cursos, orientações, e dando autonomia e liberdade para crescerem.

Sabemos que a educação é um constante processo de ação, reflexão, para o desenvolvimento humano. O resultado da educação só acontece ao longo de um período longo e, não é feita num curto prazo de tempo. Esse é mais um motivo para que o gestor faça do seu trabalho um espaço democrático e participativo, consciente que sozinho ele não conseguirá alcançar as metas propostas, ele tem sim, que valorizar sempre sua equipe escolar, procurando criar um clima favorável ao trabalho, transformando os momentos de aprendizagens coletivas em ponto de partida para o processo de interações e reflexões, afim de que os objetivos e metas comuns sejam alcançados.

PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES

O Projeto Político Pedagógico tem como objetivo buscar junto com as comunidades a ação de planejar, buscar um rumo, uma direção de forma intencional.

Nesse sentido o Projeto Político Pedagógico requer um comprometimento coletivo e um compartilhar de responsabilidades, na qual a escola venha alcançar um desenvolvimento em todos os aspectos, reconhecendo e valorizando os profissionais e oportunizando os desenvolvimentos dos alunos em todos os sentidos, frisando principalmente o educativo e estabelecendo relações horizontais de cooperação e solidariedade entre todos.

Para que haja a participação efetiva de todos, se faz necessária à organização, a forma de participação e atuação de cada responsável pela construção do Projeto. Na gestão democrática, a participação de todos é essencial, o gestor não pode tomar as decisões sozinho, ele tem que trabalhar junto com sua equipe, ser capaz, ter a competência de influenciar todo o corpo docente, discente e comunidades para a percepção da importância do trabalho coletivo, a fim de traçar objetivos e buscar uma educação que realmente seja de qualidade e que fluam a diversidade e o pluralismo de ideias, possibilitando que diferentes instâncias da comunidade reflitam e participem das decisões em prol da melhor formação possível para todos os estudantes.

O diretor/gestor não é o único responsável pelo sucesso ou fracasso da instituição escolar, mas todos os envolvidos nesse processo têm uma parte de responsabilidade. A escola sozinha, ou a sociedade sozinha e muito menos a família sozinha não conseguem alcançar a formação da pessoa, só em parceira, juntos, que almejarão este sucesso. O gestor tem que ser capaz de dialogar com as pessoas, mostrando-lhes a importância do papel da escola e de todos os envolvidos nesse novo cenário.

O Projeto Político Pedagógico deve ser construído participativamente, através da equipe técnica administrativa, professores, pais, alunos e representantes da comunidade local, no sentido de organizar o trabalho pedagógico e resgatar a identidade da escola como um processo democrático

e transparente.

PARCERIAS COM ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL

As escolas precisam enxergar que é de muita valia as parcerias feitas com entidades particulares ou públicas. Essas parcerias ajudam as escolas a enfrentarem as questões que às vezes impedem de avançar na missão de educar.

Fica claro que o papel do gestor é muito importante para a condução desse processo, o gestor precisa saber as reais necessidades da escola para poder procurar bons parceiros na sociedade, não esquecendo que, todos estes programas ou projetos tem que estar previsto no Projeto Político Pedagógico. Sabemos que isso quer dizer: previstos, analisados e aprovados pela comunidade escolar.

Isto é uma maneira da escola manter as portas abertas, estabelecendo parcerias com entidades que possam ajudá-la a enfrentar problemas, apoiando-a para atingir as metas e se comprometendo em relação aos bons resultados.

RELAÇÃO ENTRE OS PLANEJAMENTOS

Quando o processo de planejamento se desenvolve no âmbito da organização de um curso, de uma sala de aula, dele decorre a sistematização de um plano de curso ou de um plano de aula. Os diferentes níveis do processo de planejamento implicam distintos níveis de sistematização formal desse processo, em diferentes espaços, como os sistemas de ensino, as unidades escolares, a sala de aula, entre outros.

Na organização do trabalho escolar, o gestor convive permanentemente com a necessidade de se trabalhar com projeto e para realizar o planejamento escolar anual é essencial que a gestão juntamente com os professores e coordenadores estejam atentos com os ideais políticos e pedagógicos contidos no projeto que, seja público e explicitado para que as comunidades possam acompanhar o desenvolvimento dos planejamentos.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que vem a ser o documento que guia os municípios e escolas a desenvolverem os objetivos e estratégias para melhorar o acesso, permanência e os índices de aprendizagem das crianças, não pode ser confundido com o Projeto Político Pedagógico.

O PPP também tem uma função socializadora, que contempla a difusão de valores e atitudes e é importante que as escolas tenham propostas em relação aos problemas fora dela, em seu entorno. “a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade

mudará" (Paulo Freire).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi(2003,p.118),

[...] a educação de qualidade é aquela mediante o qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Fazem-se necessários que também os professores tenham apoio nas suas necessidades como: materiais pedagógicos, salas de aula mais organizadas, boas estruturas físicas, salários melhores e formação continuada de qualidade.

O Projeto Político Pedagógico precisa visar também na autoestima do aluno, fazendo-o a acreditar que é possível transformar sempre a situação presente e superar a desigualdades sociais e que eles se sintam capazes de aprender, e ter uma educação de qualidade.

Existem varias formas de a comunidade escolar contribuir para a redução das desigualdades mediante o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, como: reformar o ambiente para melhorar a acessibilidade dos alunos e uma capacitação profissional para que haja uma melhor inclusão dos alunos com deficiência, distúrbios de aprendizagem ou altas habilidades; estimular a aproximação da família na escola e vice-versa; monitoramento com eficiência das frequências dos alunos, tomando atitudes necessárias para um melhor acompanhamento junto à família ou órgãos públicos quando preciso; monitorar também casos de negligência e maus tratos; incentivar sempre os jovens o acesso a cursos técnicos e palestrar preventivas. Também existe a sensibilização da participação dos pais em ações na escola para essa redução como: organizar ou criar horta na escola, organizar a biblioteca para que possa ser tanto de uso dos alunos como dos pais e comunidades, organizar campeonatos esportivos nos finais de semana na escola e outras atividades afins, pois, ninguém aprende igual, todos somos diferentes e únicos.

No Projeto Político Pedagógico devem estar estabelecidas as estratégias do ensino-aprendizagem, sua metodologia e também sua filosofia para que seja desenvolvida toda a formação do individuo como um ser pleno e digno de seus direitos e deveres, inserido no contexto da escola.

O PPP NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Partindo do princípio de que a educação é a "apropriação da cultura humana produzida historicamente" e que é "a escola como instituição que provê a educação sistematizada" (Paro, 2002, p. 7), destaca-se a importância da educação no desempenho de sua especificidade e natureza. Segundo o autor, esta só se cumprirá com eficácia no interior de uma instituição pública de qualidade se o caminho a ser percorrido para alcançar esse quesito for trilhado pela construção da democracia como fim último.

Dessa forma, o PPP de uma escola se firma como um importante instrumento para a concretização da gestão democrática, uma vez que a elaboração coletiva do mesmo possibilita a aproximação entre a escola e a comunidade, inserindo esta última como parte integrante do processo educativo.

A escola, ao construir seu PPP, precisa partir de análises feitas sobre o seu presente, sobre o que já está posto no cotidiano escolar enquanto meta de ação e, com vislumbre num futuro melhor, preencher lacunas, com a intenção de melhorar o que está falho ou imperfeito.

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos como processo educativo da escola.(VEIGA1995,p.12).

Compreende-se que o PPP precisa se constituir num compromisso assumido por todos na organização do trabalho pedagógico de forma globalizada e coerente, visando solucionar problemas e centrando a atenção nos interesses comuns, buscando bases teórico-metodológicas que possam concretizar as metas estabelecidas como consenso da comunidade educativa. Esse projeto é, pois, uma procura constante do que precisa ser priorizado no processo educativo, quais as ações a serem realizadas, quando e qual a forma mais eficaz de construir essas ações.

Trata-se, pois, de estabelecer efetivamente os meios que levarão aos fins almejados. Isso requer clareza e determinação com respeito ao tipo de escola e de ensino que educadores, pais, funcionários e alunos almejam. Essa intenção está imbricada com o modelo de sociedade e com o tipo de cidadão que se pretende formar. Sendo assim, a reflexão sobre a prática educativa sobressai-se como uma das principais tarefas.

Para Gadotti (2000) os obstáculos ou a maioria dos problemas encontrados com frequência nestes processos, devem-se: à pouca experiência democrática; à mentalidade que atribui aos técnicos (e apenas a estes) a capacidade governar e que o povo é incapaz de exercer poder; à própria estrutura verticalizada de nossos sistemas educacionais; ao autoritarismo que, historicamente, tem impregnado nosso ethos educacional; ao tipo de liderança que tradicionalmente domina a atividade política no campo educacional.

Para enfrentar essas dificuldades, o mesmo autor propõe soluções: o desenvolvimento de uma consciência crítica; o envolvimento das pessoas – comunidades interna e externa à escola; a participação e cooperação das várias esferas do governo; a autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Assim, pensar a efetivação do PPP como instrumento de mudança se fundamenta na ação coletiva na busca pela autonomia da escola, no repensar da estrutura de poder que desenrola no seu cotidiano e também pensar na identidade da escola e sua efetivação pelos agentes educacionais de forma que a instituição escolar esteja voltada para atender as necessidades de sua comunidade educativa.

Para tanto, a escola precisa ser uma organização, um corpo equilibrado em torno de uma função comum, sendo fundamental envolver as dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

O gestor deve envolver toda a comunidade escolar e para tal exige-se das mesmas medidas de mobilização efetiva para que os esforços individuais superem atitudes de acomodação, de alienação de marginalidade, e reversão, contrários a todo processo de evolução do processo democrático.

A legitimidade do PPP está no tipo de participação, do envolvimento de todos que compõem e

fazem a diferença no cotidiano escolar, no compromisso dos profissionais de educação em transformar a realidade educacional do país.

Dessa forma, é necessário que seja consolidado no interior das escolas, uma discussão sobre a finalidade do PPP. Debates acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, sua cidadania e consciência crítica para o tipo de sociedade que se está construindo. Definir coletivamente qual é o papel da escola e do profissional de educação neste processo.

A formação docente é um elemento importante para o processo de organização escolar, pois sem a efetiva participação de todos para a consolidação da autonomia escolar o processo tende ao fracasso. A competência técnica do profissional de educação, construída na formação inicial e ao longo da experiência docente são elementos imprescindíveis para a transformação do processo educativo de qualidade, assim como políticas públicas condizentes com as necessidades e especificidades da realidade educacional contemporânea.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Gestão democrática e Projeto Político Pedagógico são temas intimamente entrelaçados e complexos. Não é possível construir um PPP coletivo sem a efetivação de uma gestão democrática. Ao contrário, é pela gestão democrática que se constrói um projeto participativo.

A CF 88 e a LDB/96 dispuseram sobre a gestão democrática do ensino público como um dos princípios norteadores da educação brasileira e as legislações dos sistemas de ensino estaduais e Municipais. A partir de então, implementaram a descentralização administrativa, a eleição dos diretores, a gestão colegiada, a participação da comunidade escolar e local, a autonomia das escolas, visando

Garantir a eficiência e eficácia do sistema público de ensino, ou seja, uma escola pública de qualidade, democrática e cidadã para todos os brasileiros.

De acordo com Ferreira a gestão democrática se faz de forma coletiva na prática quando,

[...] se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo [...]. (FERREIRA 2006, p. 310).

Dalberio (2008) acredita que a democracia na escola somente será real e efetiva quando contar com a participação da comunidade escolar e local, planejando, discutindo, refletindo, decidindo, acompanhando as questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Fica explícito que o PPP como instrumento de ação coletiva, voltado para fins que influenciam a toda comunidade educativa está atrelado à gestão democrática escolar:

[...] a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo: da reciprocidade, que elimina a exploração da solidariedade, que supera a opressão; a autonomia, que anula a dependência de órgãos que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA 1995, p. 18).

Assim, a gestão escolar democrática pressupõe autonomia escolar, descentralização do poder, representatividade social dos Conselhos e Colegiados, controle social da gestão educacional, escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição e a abrangência da participação dos que nela atuam ou interferem.

A tarefa do gestor é desafiante, pois a gestão da escola tem suas raízes na especificidade do ato pedagógico, e é essencialmente dialético e dialógico. Também se apoia na construção de novas práticas, de novas concepções, para fazer fluir nova maneira de pensar e de fazer as coisas, de modo a estabelecer relações circulares, com interação, cooperação e construção coletiva.

A atuação da comunidade de pais, professores e funcionários, aliada à atuação do gestor, faz a boa escola, com o foco na busca do próprio crescimento e da realização dos que estão sob sua responsabilidade, com a adequação ao contexto educacional, projetando ações e permitindo resultados.

Cabe ao gestor escolar ser o grande articulador, o responsável em primeira instância pela gestão democrática, o que significa cuidar da articulação geral que inclui todo o processo pedagógico e a gestão das demais rotinas da escola. A atuação dele volta-se para atividades de planejamento, de organização, de coordenação e direção e também de controle.

Para atender às finalidades do PPP é preciso o alicerce de uma teoria pedagógica crítica visível, para buscar caminhos, soluções da própria realidade da escola, e neste processo, o papel do diretor deve ser o de direcionador das ações para que o projeto efetivamente se concretize. Compete ao gestor viabilizar inovações pedagógicas, planejadas através da ação de cada membro da escola e da comunidade externa; desenvolver e manter um clima organizacional democrático, bem como desenvolver um comportamento ético e valorizar a dimensão afetiva dos membros da sua escola.

Nesses termos, ao assumir esse papel, o gestor democrático deverá buscar a articulação das diferentes pessoas que fazem a escola em torno de uma educação de qualidade, o que implica uma liderança democrática, capaz de interagir com todos os segmentos da comunidade escolar:

A LDB aborda a participação do docente na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, uma maior autonomia e envolvimento deste profissional na construção do PPP.

Enquanto profissional da educação, é necessário que o professor conheça de fato o que está implícito na LDB 9394/96, o que dá suporte ao professor para participar ativamente da construção coletiva de propostas que venham fundamentar o PPP.

Para que a gestão democrática aconteça na escola, caracterizada pela força da transformação, será importante que se estimule a construção coletiva do PPP, o que implica no comprometimento dos educadores. Isso exige, por parte destes, uma preocupação maior com a formação integral dos alunos-cidadãos, no sentido de desenvolver valores e sentimentos, próprios de seres humanos com

caráter, capazes de nortear suas ações.

A escola tem um papel importante na vida do educando, bem como o Professor que está diariamente com eles. Quando o aluno é bem acolhido no espaço escolar pelo professor e pela escola, essas relações podem possibilitar grandes experiências que facilitem a aquisição e construção de novos conhecimentos, servindo de base para uma sólida formação pessoal e social. Quando o professor está aberto ao diálogo, o aluno sente-se mais seguro e valorizado. A partir do momento que o educando se sente a vontade para falar, sabendo que será respeitado pelo professor se sentirá motivado a participar sempre.

O Conselho Escolar é uma das principais estratégias da gestão democrática- participativa e pode ser considerado como um órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador das questões pedagógicas, administrativas e financeiras relativas à escola.

Trata-se de um espaço institucional de diálogo, reflexão e discussão entre os vários membros conselheiros, possibilitando a gestão democrático participativa da escola pública e contribuindo para o aperfeiçoamento do PPP da escola, a melhoria da qualidade do ensino e à promoção da cidadania.

De acordo com Neves (2002), para assegurar a gestão democrática deve-se considerar a importância de fortalecer a participação e a contribuição do conselho escolar na resolução dos problemas que decorrem do processo ensino- aprendizagem, bem como das questões administrativas e financeiras.

O Conselho Escolar é formado pelo diretor, representantes dos professores, de funcionários da escola, pais alunos e membros da comunidade local que deliberam sobre o gerenciamento, funcionamento da escola, a eleição dos diretores, a elaboração do Plano Diretor da Escola - PDE e a construção e constante reconstrução PPP.

O Conselho Escolar participa de todas as etapas do PPP, desde a elaboração, aprovação, execução até a avaliação, transformando o plano pedagógico num legítimo instrumento democrático que direciona os rumos da escola em relação à proposta pedagógica, ao currículo, à qualidade do ensino, dentre outras questões relevantes.

Observa-se aqui, que o PPP que se constrói em grupo traz promessas, promete rupturas, mas depende de seus atores e autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema proposto pretendeu abordar a questão do PPP, fazendo um estudo sobre sua elaboração e a importância para a escola, em especial para a comunidade escolar, tanto em relação a sua elaboração quanto a sua efetivação, destacando o papel do gestor como viabilizador e garantidor da democracia nas discussões de elaboração. Pretendeu, também, relacionar a existência e a aplicabilidade do PPP a uma educação de qualidade, garantindo que a função social da escola seja alcançada.

A pesquisa buscou, então, como objetivo geral, analisar a participação da comunidade escolar na construção do PPP e sua relação entre os resultados educacionais. Definimos como objetivos específicos, identificar as características que consolidam a gestão democrática na construção de um PPP; descrever e analisar as etapas e execução do PPP; avaliar o PPP como instrumento de qualidade de ensino e de pressuposto norteador à prática pedagógica dos docentes; e destacar a importância do envolvimento e do comprometimento do professor em

A gestão democrática é compreendida como um processo político no qual as pessoas que atuam na escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Percebe-se que o objetivo é construir uma verdadeira educação com o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade, o que nos leva a perceber que uma gestão de qualidade implica em um trabalho coletivo.

Sabendo-se que a base para construção de um PPP é a participação de toda a comunidade escolar e que esta participação se dá a partir do respeito à opinião do outro, com decisões embasadas no entendimento da contextualização da escola e no diálogo, o papel do gestor é de grande importância para promover a articulação entre a escola e a comunidade.

Independentemente da nossa postura em relação a gestão democrática, e o que ela representa no interior da escola, ou como forma possível de encaminhar o trabalho diário, ou de espaço criado e articulado pelo próprio estado para interesses hegemônicos, concluímos que qualquer ação depende do compromisso de cada um. O grau de comprometimento é a extensão das conquistas alcançadas no espaço político e pedagógico.

Ao “concluir” um PPP coletivamente, a escola terá dado um grande passo, não apenas pela definição do trabalho pedagógico, mas pela vivência de um trabalho onde foi possível exercitar a cidadania.

Essa construção deve passar, necessariamente, pela organização de espaço escolar, pelo trabalho diário realizado por cada um dos sujeitos da comunidade escolar considerando o espaço, administração e políticas educacionais. Elaborar o PPP é uma concepção de mudança e uma necessidade da escola, pois, provoca desassossego diário, diante do papel que lhe foi concedido: transformar, fazer o contraponto na sociedade. Assim sua missão é clara, concisa e abrangente, respeitando pontos essenciais, como: visão de futuro, reflexão diária, desafio ao inesperado e ética cotidiana.

A gestão democrático participativa da escola é um grande passo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática e o grande desafio para uma educação de qualidade e cidadã para todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão Democrática na Educação**. In: **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19, 2005, p. 03-13.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. Brasília, 1997.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Pro gestão- como promover a construção do projeto pedagógico da escola?** Reimpressão: São Paulo, 2004.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **“Gestão Democrática” da escola: algumas reflexões**. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Gestão Democrática e Participação na Escola Pública Popular**. In: Revista Ibero americana de Educação. Ed. Organización de Estados Ibero americanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura (OEI), Nº 47/3, 2008, p. 01/12.

EYNG, A.M. (Org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba, Paraná: Champagnat, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. Vários autores. 119p. p.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GANDIN,Danilo. **Temas para o projeto político pedagógico.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes. 2008.

HORA,Dinair Leal. **Gestão democrática na escola.** SãoPaulo: Ed.Papiro,1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Lei nº9.394,de20de dezembro de 1996.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática.** Goiânia: Ed.Alternativa, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. NEVES,C.M. de C.Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. In: Veiga.I.P.A.(Org.).**O projeto-político-pedagógico e organização do trabalho na escola.** Campinas: Pairus, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA,Ileiz iLuciana Fiorelli. **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90.** Londrina: EDUEL, 2001.

SILVA,Josias B.da.**Um olhar histórico sobre a gestão escolar.** Educação em Revista. Marília, 2007. V.08. nº 01, pp. 21-34.

SILVA JR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1993.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA,L.da Barbosa. M. L. de O. Os impactos e os limites das políticas educacionais. Teoria e sociedade. Belo Horizonte. V.2. P – Dez, 1997.

VEIGA,Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível. Cor-tez,2001.

A CRIANÇA E A NATUREZA

CHILDREN AND NATURE



ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital (2007); Pós-graduada em Arte Educação pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014); Pós-graduada Ludopedagogia pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós-graduada em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Gennari e Peartree - FGP (2022); Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Vila Carrão, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Trabalhar com os elementos da natureza na educação infantil é muito interessante. É mostrar às crianças animais, insetos, árvores, folhas, as quais a criança convive, porém não percebe. É o mesmo que aprender ver, admirar, ouvir, sentir e respirar. O objetivo deste artigo é compartilhar com educadores, pais e responsáveis como os elementos da natureza estão presentes no dia a dia das pessoas e muitas vezes ouvir um canto de um pássaro, molhar uma plantinha, são ações que podemos fazer e ensinar o respeito e o cuidado com a natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Natureza; Criança; Desenvolvimento; Infância.

ABSTRACT

Working with the elements of nature in early childhood education is very interesting. It's showing children animals, insects, trees, leaves, which the child lives with but doesn't realize. It's like learning to see, admire, hear, feel and breathe. The aim of this article is to share with educators, parents and guardians how the elements of nature are present in people's daily lives and often listening to a bird singing, watering a small plant, are actions that we can do and teach respect and care for nature.

KEYWORDS: Nature; Child; Development; Childhood.

INTRODUÇÃO

Existe uma grande necessidade de educar os pais, professores e a sociedade sobre o brincar na natureza. Ao refletir sobre as consequências do Transtorno do Déficit de Natureza (TDN), apontada por Louv (2016), as pessoas tornar-se-ão mais conscientes em relação aos benefícios que as crianças adquirem biológica e cognitivamente, por meio de sua conexão física com a natureza.

Falar desse tema é acreditar que a cultura altamente urbanizada e longe do contato com a natureza está provocando mudanças intrínsecas na qualidade do desenvolvimento infantil e está relacionada ao aumento considerável de vários transtornos. O estudo sobre os benefícios da natureza para a primeira infância necessita de dedicação e novas abordagens para que a conscientização sobre esse assunto faça-se presente na vida da sociedade.

Esse artigo aborda um assunto relativamente novo, que necessita de pesquisas na área e demonstra uma importância fundamental para a compreensão de sintomas e transtornos cada vez mais comuns na sociedade atual. É preciso entender a relação entre criança e natureza, principalmente pais e educadores, visto que poucos dão o valor necessário a algo que precisa de uma urgente atenção.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Segundo Portugal (2009) a infância e as primeiras experiências de vida da criança são bases daquilo que ela será quando adulta, pois é nesse período que o ser humano conhece sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Por isso, o conhecimento da criança nessa fase da sua vida é essencial para os educadores.

Para tal, a Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) tem como objetivo:

O apoio à sobrevivência, ao crescimento, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças – o que compreende ocupar-se da saúde, nutrição e higiene e, bem como do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária em ambiente formal, informal e não formal (UNESCO, 2007, p. 5).

Para os neurocientistas Kandel e Jessel (2003), apud SCHNEIDER; RAMIRES, (2007), os três primeiros anos de vida são cruciais na formação de mais de 90% das conexões cerebrais, ou seja, as sinapses que ligam os neurônios. Essa formação da rede de neurônios do cérebro depende de interações específicas com o meio ambiente. Segundo os autores, “a influência do ambiente no cérebro muda com a idade e profundos efeitos ocorrem nas fases iniciais do desenvolvimento pós-natal”.

Dentro deste contexto cabe destacar o que Vygotsky fala em relação ao desenvolvimento humano, que é nas trocas entre parceiros sociais, que ocorrem os processos de interação e mediação. Ainda segundo Vygotsky o processo de aprendizagens acontece por meio de interações, tanto é que

o sujeito consegue aprender nas relações inter e intrapessoal e por meio de mediações.

Desse modo, a criança é reconhecida como um ser pensante, “capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo em que este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos”. (RABELLO; PASSOS, 2006, p. 05).

Em outras palavras, estamos falando sobre a zona de desenvolvimento proximal citada por Vygotsky, em que é necessário a intervenção do mediador para que o outro consiga progredir, desenvolver, avançar.

NATUREZA E SUA IMPORTÂNCIA NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS

A natureza pode ser definida como o “princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos, substância (matéria e forma) dos seres” (CHAUÍ, 2001, p. 203).

Segundo Tiriba (2010) as crianças são seres biológicos, tal qual todos os humanos, ou seja, “apresentam uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas (...) Assim, cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte”.

A natureza traz desafios físicos e estéticos que instigam as crianças a se aventurar. A lama, a areia as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas, suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros, cores e tamanhos; e os animais que habitam esses lugares: os insetos com seus ruídos peculiares, suas cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias: rios montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão. Somos parte da natureza, e podemos e devemos nos religar a ela. (BARBIERI, 2012, p.116).

Profice (2016) é uma autora que descreve suas análises ao observar as crianças brincando com a natureza.

É intrigante observar como as crianças passam tempo brincando com areia, terra, água, parece acalmá-las.

Na escola pode-se observar que o local preferido das crianças são os parques ou área externa, e se tiver algum pedacinho de terra ou areia, parece atraí-los. Dão um jeitinho de agachar e colocar as próprias mãos ou então com um graveto criam a própria brincadeira.

As crianças interagem com os espaços naturais de um modo próprio, devido às suas condições corporais e psicológicas. Através do brincar, elas se envolvem e são envolvidas pelos elementos naturais, “assim, partimos da ideia de que a brincadeira, especialmente em ambientes naturais, ao ar livre e sem rigidez de orientações, proporciona às crianças vivências cruciais para seu pleno desenvolvimento”. (PROFICE, 2016, p. 46).

Profice (2016) também traz contribuições por meio de pesquisas que tratam do papel essencial da natureza para o desenvolvimento cognitivo e motor.

O acesso à natureza influencia o desenvolvimento da autoconfiança, responsabilidade, senso de orgulho, cooperação, habilidade de concentração, resolução de problemas e as relações entre estudantes e professores. (PROFICE, 2016, p. 118).

A frase da autora nos remete a observação de crianças quando encontram algum inseto. o primeiro impulso é procurar um colega e mostrar, logo se aproximam outros, os comentários são os

mais diferentes possíveis. Tem alguns que conseguem identificar o objeto, outros pedem cautela para se aproximar ou tocar, no entanto, eles levantam hipóteses sobre muitos elementos da natureza, e são sobre essas hipóteses que o professor pode trabalhar muitos assuntos. São temas que partem da curiosidade infantil para o objeto de estudo. Nada mais gostoso e atrativo do que aprender algo que está trazendo curiosidade. As escolas são visitadas por mariposas, lagartas, formigas, cigarras, joaninhas. Nada melhor do que aproveitar o que o ambiente natural pode proporcionar para construir um conhecimento em conjunto com as crianças.

Profice (2016) alerta que a infância é um período chave para o desenvolvimento da consciência e das atitudes positivas em relação à natureza.

Tiriba (2005) nos traz um alerta, que para nós educadores serve como uma atenção ao que oferecer e proporcionar às crianças:

"Ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isso, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, chão, pano de fundo, matéria prima para a maior parte das atividades." (TIRIBA, 2005, p. 14).

Meirelles traz contribuição do tema demonstrando que com os objetos encontrados na natureza podemos fazer, construir brinquedos para e com as crianças. É outra forma de aproximar as crianças dos elementos naturais. Numa era tão envolvida com a tecnologia, atrair as crianças para outros tipos de atividades que não seja o celular é uma tarefa bem-vinda. Ressaltamos que não somos contra o ensino e os instrumentos tecnológicos, mas no momento estamos enfatizando a importância da aproximação da criança com a natureza.

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agirativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. Ao transformar a matéria-prima, a criança produz cultura. (MEIRELLES, 2014, p.64).

OS BENEFÍCIOS DOS ELEMENTOS DA NATUREZA PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Pesquisadores canadenses descobriram que crianças que estudam em ambientes abertos, com espaços preservados pela natureza, são fisicamente mais ativas e cognitivamente mais criativas.

Muitos empreendedores têm investido em espaços pet para proporcionar às crianças especiais um local de contato com diversos animais, que segundo pesquisas específicas, cada qual, traz diferentes benefícios. Um dos que temos conhecimento é a terapia por meio de cavalos, " a equoterapia que é indicada no tratamento dos mais diversos tipos de comprometimentos motores, como paralisia cerebral, problemas neurológicos, ortopédicos, posturais; comprometimentos mentais, como a Síndrome de Down, comprometimentos sociais, tais como: distúrbios de comportamento, autismo, esquizofrenia, psicoses. As terapias funcionam como se o cavalo fosse uma máquina utilizada para reordenar os impulsos do paciente.

Outro exemplo que podemos citar quanto aos benefícios do contato das crianças com os animais são os escargot. A convivência com o escargot proporciona o contato com ritmos mais calmos, a exemplo dos movimentos que os caracóis executam ao sair de suas carapaças. A interação com os animais ensina o aluno a construir seu conhecimento alicerçado no respeito às diversas formas vivas.

Segundo pesquisas publicadas, o escargot (um molusco de espécie africana) acalma a agitação das crianças, e são usados em casos de déficit de atenção, hiperatividade, e falta de concentração.

Tiriba (2010) afirma que creches e pré-escolas são ambientes privilegiados para aprender e ensinar porque é onde as crianças extraem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Desse modo, a dimensão ambiental não deveria estar negligenciadas ou a serviço da dimensão cultural, e sim totalmente interligadas.

O PAPEL DA ESCOLA NESSA RELAÇÃO

Segundo Tibira (2010) as escolas deveriam ter outra configuração. Deveriam ser locais de favorecimento no contato com a natureza, com ambientes naturais preservados, justamente para ocorrer a relação da criança com a natureza.

Os educadores deveriam aproveitar mais do que o entorno escolar oferece, como rios, parques, hortas, praças e fazerem desses locais uma rotina de visitas e pesquisas. As crianças adoram sair das rotinas, adoram respirar outros ares que não as paredes geladas das escolas. Mas todo esse movimento é uma construção. É um processo de formação com os professores também.

Muitos professores conhecem locais em que a natureza está presente todos os dias, mas se não tiver o conhecimento, e se não conseguir ver daquele ambiente possibilidades, infelizmente as crianças não terão contato. Segundo Tibira (2010) o ambiente natural é considerado apenas um possível cenário das brincadeiras infantis e não um espaço fundamental à constituição humana, ficando cada vez mais distante no ensino fundamental, médio e superior, sucessivamente.

Portanto, a escola tem um papel essencial de oferecer experiências com a natureza, porque proporciona vivências inerentes à infância que estão cada vez mais difíceis de serem realizadas atualmente.

"A escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial" (LIMA, 1989, p. 102).

Faria (2011) ressalta a importância dos pátios escolares como local de lazer e socialização, que antes eram conferidos às praças. Desse modo, eles resistem como espaço de troca de conhecimentos, de convívio, assim como de experimentação e exploração de saberes, costumes e brincadeiras que pertencem à cultura da infância e são transmitidas por gerações.

Infelizmente o que vemos em muitas escolas é que os espaços verdes estão se perdendo para dar espaços a novas salas de aula. Estamos perdendo cada vez mais espaços que propicia o encontro da criança com a natureza, espaço esses, que poderia ser possível das crianças apreciarem pássaros cantarem, borboletas pousarem, acompanhar desde o casulo da borboleta até seu voo.

Muitas outras gerações foram privilegiadas e conseguiram ter esse acesso, essa convivência, principalmente quando citamos a nossa grande São Paulo.

Muitas famílias, que não sabem como prover o que considera essencial, encontram na escola uma aliada, sendo o único espaço onde, bem ou mal, as crianças poderão ter experiências típicas da infância, considerando que muitas delas passam até dez horas por dia no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância a reflexão dos educadores quanto a contribuição da natureza no desenvolvimento infantil.

Infelizmente a sociedade capitalista tem imposto lugares emparedados os quais tem sido o local de estudos de nossas crianças, porém como educadores que somos podemos procurar alternativas no entorno escolar para suprir a deficiência de contato de nossas crianças com a natureza. A realidade cotidiana impõe às crianças atividades que demandam muito tempo em espaços fechados e submissos às rotinas que não respeitam seus ritmos, interesses e desejos.

Muitas das escolas hoje apresentam a natureza apenas como vasos ornamentais, para serem apreciados. O reconhecimento dos elementos do mundo natural são julgados como sendo sujeira, bagunça, doença e perigo.

O brincar ao ar livre, principalmente em ambientes naturais e sem rigidez de orientações é um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil saudável e pleno. A criança precisa dessa liberdade para correr, pular, subir em árvores, explorar o mundo à sua volta, pois esse contato também influencia no desenvolvimento cognitivo e motor da criança, além de promover a consciência de atitudes positivas em relação à natureza, sendo necessário desconstruir uma educação de emparedamento.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, M. M.; ROSENBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, M. S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. 1 ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRELLES, R. Org. **Território do brincar dialogando com escolas. Territórios do brincar**. 2014. Disponível em: http://territoriobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf Acesso 18 jan. 2024.

PORTEGAS, Gabriela. **Desenvolvimento e aprendizagem na infância**. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). Relatório do estudo – **A educação das crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

PROFICE, Christiana. **Crianças e natureza: reconectar é preciso**. 1 ed. São Paulo: Pandorga, 2016.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 208-209.

UNESCO. Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância; relatório de monitoramento global de educação para todos – EPT, 2007. Brasília: UNESCO, 2007.

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

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

PLANEJAMENTO E GESTÃO AMBIENTAL

ENVIRONMENTAL PLANNING AND MANAGEMENT



GERSON ALVES DE OLIVEIRA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2005); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2013); Pós-Graduação em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade de Santo Amaro (2011); Pós-Graduação em Políticas Públicas de Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2017); Professor de Ciências da Natureza/Biologia das redes estadual e municipal do Estado de São Paulo. No presente, atuando com serviços técnicos educacionais no Núcleo de Parcerias da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME/NUPAR.

RESUMO

O discurso sobre a economia verde e seus benefícios está cada vez mais em pauta. Em um mundo cujo consumo desenfreado e toda a problemática ambiental se elevam e caminham a passos rápidos, alternativas que promovam ações que vão contra a esse panorama, são sempre bem vindas. Já passou a hora dos governantes entenderem que esse é o caminho, que não podemos mais depender de fontes energéticas e cadeias produtivas que agridem de maneira substancial a fauna e flora do planeta, que contaminam recursos hídricos e que geram mazelas por todos os cantos do mundo. Precisamos ir em busca de alternativas energéticas mais limpas, técnicas agrícolas com menor impacto, produção com baixo carbono, extrativismo sustentável, entre outros. Com esse artigo apresentaremos algumas alternativas que favorecem a mudança de paradigma da sociedade em relação a crise ambiental, propostas de ações que com um bom planejamento e gestão do ambiente, podem ser aplicadas nas mais diversas regiões, rurais ou urbanas, demonstrando que podemos ser aliados a natureza e conviver de maneira harmônica, utilizando seus recursos de forma consciente e com isso preservando seus recursos para as futuras gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Ambiental; Agricultura; Turismo; Economia Verde.

ABSTRACT

Talk of the green economy and its benefits is increasingly on the agenda. In a world where unbridled consumption and environmental problems are on the rise at a rapid pace, alternatives that promote actions that go against this outlook are always welcome. It's past time for governments to understand that this is the way forward, that we can no longer depend on energy sources and production chains that substantially harm the planet's fauna and flora, that contaminate water resources and that create problems in every corner of the world. We need to go in search of cleaner energy alternatives, agricultural techniques with less impact, low-carbon production, sustainable extraction, among others. With this article, we will present some alternatives that favor society's paradigm shift in relation to the environmental crisis, proposals for actions that, with good planning and management of the environment, can be applied in the most diverse regions, rural or urban, demonstrating that we can be allies with nature and live together in harmony, using its resources consciously and thus preserving its resources for future generations.

KEYWORDS: Environmental Management; Agriculture; Tourism; Green Economy.

INTRODUÇÃO

Segundo Rebouças (2010) iniciamos este século, ouvindo-se muito falar de diversas instituições governamentais, econômicas e intelectuais, começando a defender a necessidade de uma nova revolução industrial, resultante de um novo sistema econômico, referido como economia verde, que consiste na forma de se extrair recursos da natureza, transformá-los e distribuí-los de uma maneira sustentável.

Sabendo que o atual modelo de produção e consumo de bens e serviços é insustentável, não podemos considerar as restrições impostas pela agenda ambiental como freio ao progresso do país, mas sim como chance para se construir esta nova economia, baseada na energia renovável, na produção industrial com baixa intensidade em carbono, no reflorestamento e sequestro de carbono, na conservação de água e biodiversidade, na agricultura ecológica, entre outras (GRAZIANO, 2009).

Segundo Carvalho (2010) a economia verde apresenta-se como uma proposta de desenvolvimento que busca incorporar estes parâmetros de crescimento econômico, gerando novas fontes de emprego e criando soluções efetivas para a melhoria da qualidade ambiental, sendo esta última um grande desafio para a sociedade, pois, a realidade das estruturas públicas e privadas atualmente em funcionamento tende mais para um modelo tradicional de desenvolvimento do que para uma abordagem de crescimento econômico com base sustentável.

AGRICULTURA E FLORESTA

Desde muito tempo atrás, nos primórdios da agricultura, o homem vem cultivando e domesticando espécies vegetais e animais, ofício este, que o fez desenvolver ao longo da sua história evolutiva a capacidade de transformar e assimilar culturalmente a natureza (GONÇALVES, 2002), porém, a prática da agricultura surge na história da humanidade a partir do desmatamento de florestas nativas, gerando uma contradição básica colocada pela sobrevivência humana (GRAZIANO, 2010), pois o padrão agrícola utilizado até hoje, tem contribuído para o estabelecimento de um cenário de degradação ambiental, gerando um contexto, que nos leva a questionamentos sobre como harmonizar a preservação do meio ambiente com a demanda de alimentos para uma crescente população (GONÇALVES, 2002).

Sabendo que a atividade agrícola é dentre as atividades degradadoras uma das mais impactantes, surge uma ciência dita agroecologia, que pretende contribuir para o manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis, em perspectiva de análise multidimensional (econômica, social, ambiental, cultural, política e ética), indo contra a agricultura convencional degradadora (CAPORAL; COSTABEBER e PAULUS, 2006).

A agroecologia incorpora aos conceitos da ciência agronômica, uma percepção ecológica dos processos produtivos, construindo uma abordagem transdisciplinar, que visa complementar sua própria evolução, baseada na incorporação dos saberes empíricos tradicionais das populações (ALTIERI & NICHOLLS, 2003).

Segundo Altieri (1998) a agroecologia é uma ciência que resgata o conhecimento agrícola tradicional desprezado pela agricultura moderna, e procura fazer sua sistematização e validação de forma que este possa ser (re)aplicado em novas bases científicas. Na agroecologia a produção é sustentável e deriva do equilíbrio entre plantas, solo, nutrientes, luz solar, umidade e outros organismos coexistentes. O agroecossistema é produtivo e saudável quando essas condições de crescimento ricas e equilibradas prevalecem, e quando as plantas possuem ou desenvolvem, a partir do manejo, tolerância a estresses e adversidades.

No Brasil ela se apresenta como uma forma de resistência contra a devastadora onda modernizadora e contra a expropriação completa dos agricultores (CANUTO, 1998).

MANEJO FLORESTAL

As florestas correspondem a uma grande fonte de riquezas, especialmente para quem vive inserido nelas, pois oferecem recursos importantes para a sobrevivência do homem, no entanto, sua extração mal praticada, pode afetar a produção futura desses recursos florestais (AMARAL et al., 2007).

A melhor solução para a exploração racional de madeira e outras riquezas não-madeireiras da floresta, consiste no manejo florestal sustentável, que é a administração dos recursos florestais

com o objetivo de obter benefícios econômicos e sociais, respeitando os mecanismos de sustentação do ecossistema (DECRETO FEDERAL Nº 1.282/94).

Os mecanismos de sustentação do ecossistema, também conhecido como bom manejo, consistem numa exploração cuidadosa, sendo realizada por meio de práticas de impacto ambiental reduzido, que garantem a regeneração da floresta após a exploração de seus produtos, a conservação do solo, dos rios e dos habitats para a fauna, além de propiciar obtenção de renda pra comunidade local (BALIEIRO, et al., 2010).

Segundo Coelho (2000) durante muito tempo as florestas brasileiras veem enfrentando um grande problema, o desmatamento, este, que aumenta de escala a cada ano, decorrente da intensa ocupação do solo para atividades agropecuárias, da retirada de produtos florestais como a madeira e o avanço das áreas urbanas.

Existe atualmente, uma crescente preocupação da população em manter os ecossistemas naturais e recuperar o que foi danificado pelo homem, utilizando métodos de recuperação florestal com diferentes formas de intervenção (FERREIRA & DIAS, 2004).

A recuperação florestal consiste de uma ferramenta muito importante para repor o que foi perdido pelo desmatamento, tendo atualmente linhas de pesquisa muito promissoras que permitem testar conceitos e implementar formas de manejo que consideram todos os elementos envolvidos, desde as condições físicas do substrato que será recuperado, até a caracterização hidroclimática das áreas, os aspectos socioeconômicos e as políticas públicas que precisam estar envolvidas (BARBOSA et al., 2003).

Vieira & Gandolfi (2006) afirmam que a intervenção humana nestas áreas degradadas, através dessas técnicas de manejo, pode acelerar a regeneração de espécies arbóreas, permitindo o processo de sucessão e evitando a perda de biodiversidade, sendo constantemente monitoradas no intuito de corrigir eventuais problemas e avaliando as estratégias usadas para o reflorestamento.

O MERCADO E A SEGMENTAÇÃO DO TURISMO

Segundo dados do Ministério do turismo (2010), nos últimos anos tem se notado uma crescente mudança no comportamento do consumidor de turismo, com isso surgem novas alternativas de viagens e expectativas que precisam ser atendidas, pois a cada dia os turistas exigem cada vez mais, roteiros turísticos que se adaptem às suas necessidades, sua situação pessoal, seus desejos e preferências.

Reconhecendo essas tendências e consumo e no intuito de valorizar a diversidade e as particularidades do Brasil, o Ministério do Turismo propõe a segmentação como uma estratégia de estruturação e comercialização de destinos e roteiros turísticos brasileiros, sendo esta entendida como uma forma de organizar o turismo para fins de planejamento, gestão e mercado, cujos segmentos turísticos podem ser estabelecidos a partir dos elementos de identidade da oferta, que são os atrativos, infraestrutura, serviços e produtos turísticos, e também das características e variáveis da demanda,

que consistem nas especificidades dos grupos de turistas que já o visitam ou que virão a visitá-lo.

Introduzido no Brasil no final dos anos 80, seguindo uma tendência mundial de valorização do meio ambiente, o ecoturismo veio pra ficar, pois ganhou visibilidade e impulsionou um mercado com tendência de franco crescimento, o mesmo consiste em um segmento da atividade turística que utiliza de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista por meio da interpretação do ambiente, promovendo o bem estar das populações (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2006).

Ao promover um maior contato dos homens com a natureza, o ecoturismo sensibiliza quanto à importância da preservação e conservação do meio ambiente, alertando a sociedade sobre a preocupação com as questões ambientais, trata-se do segmento de viagens que mais cresce no mundo, porém, no Brasil sua participação ainda é um pouco tímida e por mais que o país apresente um enorme potencial para esta atividade turística, sua taxa de crescimento é 50% menor que a média mundial (OLIVEIRA et al., 2010).

TURISMO CULTURAL

Segundo o Ministério do Turismo (2004) o nosso país possui um patrimônio cultural muito diversificado e plural, aspectos estes, que representam oportunidades de estruturação para novos produtos turísticos.

Esses novos produtos turísticos devem combinar cultura e turismo, configurando o segmento de Turismo Cultural, que compreende a atividades turísticas relacionadas às vivências do conjunto de elementos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais que valorizam e promovem a cultura (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2006). O desenvolvimento desse tipo de turismo deve ocorrer pela valorização e promoção das culturas locais e regionais, preservando o patrimônio histórico e cultural e gerando oportunidades de negócios no setor, respeitando os valores e símbolos dos bens materiais e imateriais da cultura para as comunidades (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2010b).

O turismo é tido como uma das mais nobres atividades de lazer, pois provoca ansiedade nos indivíduos, além de possuir níveis muito úteis ao processo educativo, despertando na fase anterior à viagem, a curiosidade pelos locais que serão visitados, na viagem em si, permitindo a integração com grupos locais e suas peculiaridades e na fase posterior a viagem, estimulando à continuidade do intercâmbio entre os participantes e membros do local visitado (CAMARGO, 1986). Referindo-se a estas questões educativas, um dos segmentos turísticos de maior potencial para essa área, denomina-se turismo de estudo do meio ou turismo educacional, que nada mais é do que uma prática de ensino, constituída como elemento fundamental da interdisciplinaridade, com o intuito de transportar alunos para diferentes lugares, interagindo-os com o meio e gerando um círculo de relações sociais, econômicas e culturais interligadas, caracterizando esse tipo de atividade como uma forma de lazer e turismo aplicados à educação (CUNHA et al., 2002). Essas práticas são conhecidas como aulas-passeio e exigem planejamento, organização, método e prolongamento, para não perder o rumo pedagógico inicial (GUIMARÃES; PELLEGRINI & BARBOSA, 1997).

A constante busca por novos produtos turísticos tem mudado estratégias de planejamento, gestão e promoção do turismo, induzindo a diversificação da oferta, o surgimento de novos destinos e o reposicionamento de destinos já consolidados. Frente a isto, surge o Turismo de Aventura, baseado em aspectos que se referem à atividade turística e ao território em relação à motivação do turista, compreendendo os movimentos turísticos decorrentes da prática de atividades de aventura de caráter recreativo e não competitivo (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2006). Antes entendido como uma atividade associada ao Ecoturismo, o segmento atualmente, possui características próprias e, seu crescimento vem adquirindo um novo enfoque de ofertas e possibilidades de mercado (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2010c).

Ultimamente tem se observado que o ambiente rural passa por grandes transformações, devido ao processo de globalização e modernização da agricultura, que faz as atividades agrícolas tradicionais enfrentarem dificuldades, levando à busca de novas fontes de renda para as propriedades rurais. Ao mesmo tempo a sociedade vem descobrindo a importância ambiental e o valor de manutenção da paisagem rural, permitindo com que aos poucos, o agricultor deixe de ser somente um produtor agrícola e descubra a possibilidade de desenvolver atividades não-agrícolas, como é o caso do turismo de caráter rural (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2010).

Segundo o Ministério do Turismo (2006), o Turismo Rural consiste no conjunto de atividades turísticas desenvolvidas no meio rural, comprometido com a produção agropecuária, agregando valor a produtos e serviços, que resgatam e promovem o patrimônio cultural e natural da comunidade, podendo ser considerado como uma alternativa promissora para o aumento de ganho da população rural, devido não somente ao próprio setor, mas também às alternativas relacionadas ao comércio e outros serviços, onde toda comunidade rural acaba se beneficiando devido às melhorias na infraestrutura e nos serviços públicos que são trazidos pela implementação das atividades turísticas (CAMPANHOLA & SILVA, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em economia verde, estamos nos referindo às diversas possibilidades de ações e intervenções que o ser humano pode desenvolver para coabitar em harmonia no seu entorno. Por intermédio desse artigo, pudemos ter um parâmetro das mais variadas formas de atuar em um ambiente de maneira sustentável.

As possibilidades são inúmeras, tanto para quem reside em áreas rurais, com turismo ecológico, turismo rural, extrativismo sustentável, produção agrícola sustentável (agroflorestas e manejo florestal), como em áreas urbanas, desenvolvendo atividades de educação ambiental, agregação de valor com a reutilização de materiais descartados (artesanato e afins), capacitação e consultoria ambiental, formação de cooperativas sustentáveis, entre outros.

Tendo um bom planejamento e gestão do ambiente, a humanidade consegue obter recursos para sua subsistência com baixíssimos índices de impacto ambiental, indo assim, na contramão de um mundo consumista, cuja cadeia produtiva segue um sistema linear, em que o sonho de consumo

quase sempre é um produto que para ser produzido, sua matéria-prima é extraída da natureza, transformada e depois descartada, não retornando ao seu estado original.

Muitas vezes pequenas ações podem parecer insignificantes, mas para que o cenário mundial se transforme a ação local é primordial, começamos nos transformando com a conscientização, com isso transformamos nosso entorno, fazendo com que o exemplo emane e alcance horizontes, antes inimagináveis.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

ALTIERI, M. A. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. Rio de Janeiro: PTA-FASE, 1989.

ALTIERI, M.; NICHOLLS, C. **A implementação de uma estratégia de desenvolvimento agroecológico para agricultores familiares no Brasil**. Porto Alegre: Mimeo, 2003.

AMARAL, P. et al. **Guia para o Manejo Florestal Comunitário**. Belém, PA: Imazon, 2007.

BALIEIRO, M. R. et al. **As Concessões de Florestas Públicas na Amazônia Brasileira: um manual para pequenos e médios produtores florestais**. Piracicaba, SP: Imaflora, 2010.

BARBOSA, L. M. et al. **Recuperação Florestal com espécies nativas no estado de São Paulo: pesquisas apontam mudanças necessárias**. Florestar Estatístico, São Paulo, v. 6 (14), p. 28-34, Jan. 2003.

BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Segmentação do Turismo: marcos conceituais**. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Segmentação do Turismo e do Mercado**. Brasília, 2010(a).

BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Turismo Cultural: orientações básicas**. 3. ed. Brasília, 2010(b).

BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Inventário da Oferta Turística: estratégia de gestão**. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Turismo de Aventura: orientações básicas**. 3. ed. Brasília, 2010

BRASIL. **Decreto nº 1.282 de 19 de outubro de 1994**. Regulamenta os arts. 15, 19, 20 e 21 da Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965, e dá outras providências. LEX: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, p. 1342, Out/Dez. 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. LEX: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, p. 3692, Jul. 2002.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMPANHOLA, C.; SILVA, J. G. **Panorama do turismo no espaço rural brasileiro: nova oportunidade para o pequeno agricultor**. In: Congresso Brasileiro de Turismo Rural, nº 1, Piracicaba, SP. Anais. Piracicaba, SP: FEALQ, 1999.

CANUTO, J. C. Agricultura Ecológica no Brasil: perspectivas socioecológicas. 1998. 200 p. **Tese de Doutorado em Agronomia - Instituto de Sociologia e Estudos Campesinos – Escola Técnica Superior de Engenheiros Agrônomos – Universidade de Córdoba**, Córdoba, 1999.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. **Agroecologia como matriz disciplinar para um novo paradigma de desenvolvimento rural sustentável**. In: Congresso Brasileiro de Agroecologia, 3., 2005, Florianópolis. Anais. Florianópolis: CBA, 2005.

CARVALHO, C. T. L. R. (Coord.). **Economia Verde: desenvolvimento, meio ambiente e qualidade de vida no Estado de São Paulo**. São Paulo: SMA/CPLA, 2010.

CUNHA, M. C. S. et al. **Turismo Educacional: que viagem é essa?** São Paulo: Faculdade de Turismo - Centro Universitário Ibero-American, 2002. 12 p. Trabalho de Graduação.

GONÇALVES, A. L. **Agricultura e floresta: antagonismo ou integração?** 02/04/2002. Disponível em: http://www.centroecologico.org.br/artigo_detalhe.php?id_artigo=6. Acesso 04 jan. 2023.

GRAZIANO, X. (Francisco Graziano Neto). **Agricultura e Florestas**. Revista Economia Verde, São Paulo, v. 1, p. 20, Nov. 2010.

GRAZIANO, X. (Francisco Graziano Neto). **Economia Verde: uma visão social democrata sobre o desenvolvimento sustentável**. 04/11/2009. Disponível em: <http://www.xicograziano.com.br/noticias/283/xico-graziano-propoe-a-economia-verde>. Acesso 14 jan. 2023.

REBOUÇAS, F. **Economia Verde**. 15/03/2010. Disponível em: <http://www.infoescola.com/ecologia/economia-verde/>. Acesso 14 jan. 2023.

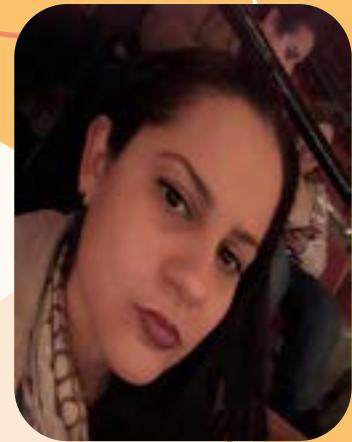
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Meio Ambiente. **Fundação Florestal. Parque Estadual da Serra do Mar - Núcleo Curucutu**. 06/06/2011. Disponível em: <http://www.fflorestal.sp.gov.br/hotsites/hotsite/index.php?hotsite=c063d43f2bdcb9cee062baed0c439755>. Acesso 14 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Meio Ambiente. Instituto Florestal. **Reserva da Biosfera do cinturão verde de São Paulo - MAB - Unesco**. São Paulo: IF, 2009. 1 Folder.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Verde e Meio Ambiente. **Área de Proteção Ambiental Capivari-Monos**. 23/06/2011(a). Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/unid_de Conservacao/apa_capivarimonos/index.php?p=3342. Acesso 14 jan. 2023.

O PAPEL DA GESTÃO NA AVALIAÇÃO DO ALUNO

THE ROLE OF MANAGEMENT IN STUDENT EVALUATION



INDIARA DE CASTRO PIACENTE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008) e em Letras pela Faculdade Braz Cubas (2019); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016) e em Gestão escola pela faculdade Faveni; Professora de Ensino Infantil e fundamental I. Assistente de Direção no CEI Direto Dep. José Salvador Julianelli.

RESUMO

Em todo processo educacional é de geral conhecimento a importância do processo avaliativo para que o professor e instituição conheçam os avanços e dificuldades de seus alunos e assim possam avaliar a ação pedagógica e traçar metas, ações, métodos e objetivos. Para tal, conhecer as diferentes formas de avaliar, assim como os resultados que deseja alcançar é de suma importância para efetivar e alcançar o que foi traçado. Sendo assim, utilizei como método, a pesquisa bibliográfica, a fim de conhecer e apresentar teorias que embasem não apenas a consciência sobre a importância dos métodos de avaliação, mas também a importância e papel da gestão como mediador ativo na escolha e como instigador do pensar. A fim de proporcionar ao professor a possibilidade de escolhas que se enquadre na realidade de seus alunos, escola, comunidade e conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Gestão; Instituição; Coordenador; Formação.

ABSTRACT

In any educational process, the importance of the evaluation process is common knowledge, so that teachers and institutions know the progress and difficulties of their students and can evaluate the

pedagogical action and set goals, actions, methods and objectives. To this end, knowing the different ways of evaluating, as well as the results you want to achieve, is of the utmost importance in order to be effective and achieve what has been set out. Therefore, I used bibliographical research as a method, in order to learn about and present theories that support not only awareness of the importance of assessment methods, but also the importance and role of management as an active mediator in choice and as an instigator of thinking. In order to provide teachers with the possibility of making choices that fit in with the reality of their students, school, community and content.

KEYWORDS: Evaluation; Management; Institution; Coordinator; Training.

INTRODUÇÃO

Para todo processo educacional, oportunizar ao estudante que consiga utilizar de suas capacidades e conhecimentos é sem dúvida garantir um aprendizado real, para que ele possa durante a vida organizar seus aprendizados, atuando com eles para o seu constante desenvolvimento pessoal e social. Assim como, a partir de seu desenvolvimento oferecer a comunidade o qual está inserido, uma atuação ativa para a melhoria dela.

Para tal, faz-se necessária dentro do processo de ensino-aprendizado amplitude no método de avaliação, garantindo que todos os alunos possam demonstrar suas capacidades e conhecimentos e assim o professor que avalia tenha a possibilidade de perceber os avanços de cada aluno, auxiliando suas práticas e intervenções de ensino.

Sabemos que muitas são as propostas e métodos de avaliação existentes em todas as áreas de atuação educacional. Entretanto, será que esses métodos estão realmente avaliando a aprendizagem? Como garantir que o método proposto não apenas avalie, mas faça parte do processo de ensino-aprendizagem? E a gestão? Qual o seu papel dentro das instituições quanto à avaliação dos alunos? Esses profissionais podem interferir ou garantir que o método avaliativo aplicado pelo professor está coerente com as propostas da unidade e conteúdo trabalhado?

Neste contexto utilizei como base desse artigo a importância de conhecer como os métodos de avaliação estão ligados ao aprendizado e aos objetivos traçados pela instituição educacional, assim como a ação concreta da gestão neste processo, procurando entender à ligação destas avaliações a uma educação de qualidade, que garanta ao aluno um desenvolvimento integral.

Contudo tenho como objetivo neste trabalho, propor um pensar crítico sobre o entendimento de avaliação e suas formas, apresentando teorias e práticas utilizadas e discutidas, a fim de encontrar o papel e importância da atuação da equipe gestora nesses processos avaliativos. Abordando esta equipe gestora como um todo, sem distinção de cargos, compreendendo a importância de uma fala homogeneia entre todas as partes. Compreendendo que a coordenação, como parte da equipe gestora, tem seu maior papel neste processo, já que é a ponte entre o professor e a direção, e que em boa parte das instituições a direção tem papel definitivo nas escolhas avaliativas, principalmente nos modelos ou quantidade de provas, trabalhos, simulados...

Neste trabalho, foi utilizado pesquisa bibliográfica, a partir de análises de teorias sobre a avaliação educacional, por meio de artigos, sites educacionais, livros e pesquisas em geral e autores como Luz, Garcia, Lara, entre outros que se propuseram a apresentar estudos que aprofundem e estabeleçam um pensar crítico quanto a importância de se avaliar o aluno, procurando visualizar seu real aprendizado, assim como avaliar os métodos de ensino, garantindo um processo de ensino aprendizagem eficaz que coopere para constante evolução do ensino.

COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO

O processo de avaliação encontra-se diretamente ligado as atividades educacionais e as concepções de aprendizagem tanto dentro do contexto escolar, quanto no senso comum da sociedade.

Avaliar significa para a maioria, a ação do docente de verificação de aprendizagem sobre o educando. Contudo a avaliação está presente dentro do contexto educativo por todo o tempo e se torna ação não apenas daquele que ensina, como daquele que aprende, coordena e gera todas as ações educacionais. O seja, não só o aluno é avaliado, mas a capacidade e didática do professor, a direção daqueles que fazem parte da gestão da instituição e a própria instituição, em um ciclo de avaliações constantes, tanto das atitudes pessoais quanto profissionais.

Kenski (1994) comenta que o ato de avaliar é uma atitude permanente no cotidiano das pessoas. Todo ato de nossa observação sofre, de imediato, um julgamento de valor, seja ele relativo à qualidade, ou seja, um juízo de existência, que se dá pelos dados empíricos da realidade que se tem presente. (LUZ, 1997, p. 56).

Entretanto, dentro do âmbito escolar a avaliação tem um papel muito significativo quanto à medição do desempenho do aluno, sendo uma espécie de norte do professor quanto ao entendimento do conteúdo trabalhado e apresentado e da equipe gestora que por meio dos processos avaliativos do aluno, pode avaliar os processos de ensino dos professores, assim como avaliar o próprio método avaliativo utilizado, ajudando-o a perceber se a escolha está ou não pertinente a que foi ensinado ou se realmente avalia de forma clara se o aluno sabe ou não determinado conteúdo.

Mesmo assim, quando falamos de avaliação, primeiramente remetemos as provas e trabalhos exigidos pelos professores aos alunos, essa que passa ou deveria passar pela participação e olhar daquele que gera. Durante a história, muito foi questionado sobre os métodos de avaliação abordados na educação, questionando se esses, realmente avaliavam as capacidades dos alunos e se tinham uma influência significativa dentro no aprendizado.

A avaliação de desempenho escolar, vinculada a programas de avaliação externa de redes escolares, como programa de governos, é relativamente recente no Brasil – não chega aos trinta anos. Embora ensaios desse tipo de avaliação possam ser encontrados em vários momentos de nossa história educacional, eles se caracterizaram mais como pesquisa do que como processos ligados a políticas educacionais ou a serviço de gestões escolares de modo direto. (GATTI, 2014, p. 10).

Neste contexto, percebemos uma preocupação quanto a avaliação educacional mais direcionada as teorias e pensamentos pedagógicos, pouco percebida pelos programas governamentais ou pauta das gestões escolares, ou seja, muito vem se comentando e discutido quanto à eficácia e evolução das avaliações, porém ainda é recente a preocupação quanto as organizações em colocar em

prática e discutir a inserção de novos caminhos para a avaliação dentro do ambiente educacional, mantendo muitas vezes, na teoria.

Quando da introdução dos modelos nacionais, e alguns regionais, de avaliação de desempenho dos alunos nas redes escolares nos anos mil novecentos e noventa, a ausência de iniciação a essa formação nessa área específica, no Brasil, implicou em preparação especial de funcionários nos diferentes níveis de administração do sistema escolar brasileiro, com apoio dos poucos especialistas existentes, e na formação de pessoal universitário no exterior. Alguns grupos de pesquisadores em avaliação educacional foram, então, se constituindo em universidades e centros de pesquisa. (GATTI, 2014, p.10).

Segundo o próprio Gatti (2014), mesmo com a inserção de grupos de pesquisadores nas universidades e o incentivo de políticas nacionais em capacitação, assim como a profissionalização feita no exterior por parte desses profissionais, ainda não podemos contar com uma formação, mesmo nos cursos de educação que sejam específicos a avaliação, a não ser em alguns cursos de pós-graduação, levando é claro, mesmo aos profissionais da área pedagógica, um conhecimento apenas superficial quanto ao tema.

Não é apenas a falta de profissionais específicos na área que interfere nos processos avaliativos,

[...] pesquisas têm apontado um descompasso envolvendo a realidade que o professor encontra na universidade e o ensino que esse professor pratica. Como que um professor que formou-se em outros tempos consegue enfrentar os desafios impostos pelo neoliberalismo e das novas formas de comunicação? (LARA, 2017, p.13155).

Neste sentido a gestão como mediadora destes conflitos, apresentadora e representante da realidade da comunidade o qual está inserida, pode ser tanto um facilitador quanto um dificultador deste processo, considerando que no caso do coordenador, ele é dentro da instituição também um formador docente, que deve manter-se atualizado em sua formação e demanda, servindo de apoio ao professor, já que muitas vezes esse profissional, possui uma formação acadêmica e quando vai lecionar encontra outra realidade completamente diferente da que foi ensinado a trabalhar, com novos pensamentos e um público e geração que possui outras demandas. Para Moretto (2007, apud Almeida, Matos e Silva, 2014, p. 75) "... a coerência do que o professor ensina e a forma como ele avalia a aprendizagem são os primeiros fatores para encaminhar um bom processo educativo".

É a partir desse cenário que se pensa o papel do professor na universidade, bem como se questiona qual a finalidade do ensino e da avaliação nesta instituição. É olhando esse cenário e que se é convidado a repensar o papel e a função do professor no espaço da universidade. Em um mundo onde os avanços da tecnologia influenciam nas mudanças do contexto social, político e econômico somos provocados a repensar os modelos de ensino e de avaliação. Baqueiro (2007), afirma a necessidade de se olhar o espaço educacional dentro de um contexto, e não como algo estanque, à parte da sociedade, descontextualizado. (LARA, 2017, p. 13154).

Compreende-se aqui, que quando falamos de instituição, essa passa a ser representada pela equipe gestora, que juntos defenderão as ideias defendidas por esta e será porta voz da equipe docente quanto ao olhar prático da atuação em sala em conformidade as expectativas da unidade.

É importância pensar a avaliação dentro de um contexto social e institucional, não sendo possível dissociar a avaliação dos outros processos educacionais, assim como compreendê-la como apenas uma finalização de semestre, padrão a todos os alunos e professores, sem pensar qual foi a trajetória utilizada em todo o processo realizado entre o professor, aluno e instituição.

Para que se haja esta avaliação contextualizada é importante compreender a necessidade de um

ensino do professor e futuro gestor também passe a ser contextualizada, permeando a compreensão desse profissional para saber escolher e adaptar seus métodos educacionais e avaliativos durante seu trabalho. Para a escola, faz-se necessário conhecer a cultura e meio o qual este aluno pertence e irá atuar, proporcionando amplitude de conhecimento e um aprendizado baseado na realidade. O que se amplia a formação já citada, dos profissionais que atuam na educação, para Veiga (2004, p. 16 apud LARA, 2017, p. 13155), “destaca que o ensino exige a apreensão da realidade, e que não se pensa o ensino desconectado da realidade, da sociedade em que a universidade está imersa e da realidade dos sujeitos”.

Sendo assim, para uma avaliação significativa, não basta que os professores e gestores conheçam apenas sobre educação e avaliação de forma teórica, mas também conheçam a realidade o qual irão atuar profissionalmente, não podendo ser dissociada do ensino. Para Lara (2017, p. 13158) “o ensino na universidade exige uma mudança de paradigma do que é ensinar, aprender e de como avaliar a aprendizagem do aluno”.

Neste sentido, entendemos que a ação de avaliar começa na formação do professor e dos gestores, de forma que a partir do momento em que compreendemos as diversas realidades sociais e educacionais em que estarão atuando, melhor será o processo de ensino e avaliação, neste contexto saliento a importância da gestão estar sempre se atualizando, formando um canal de conhecimento para aqueles que gerencia, assim como coordenar sua equipe para a constante reflexão sobre os métodos utilizados, a realidade social e educacional daqueles que atendem e para a melhor escolha de processos avaliativos. E compreendam que a avaliação não pode ser função apenas do professor.

Como um ciclo formativo e avaliativo, o professor que possui uma formação contextualizada oferecerá a seus alunos um ensino contextualizado e uma avaliação que realmente avalie o aprendizado daqueles que leciona. E um gestor com esta mesma formação, saberá compreender a importância desta contextualização e guiar aquele professor que ainda está enraizado a métodos tradicionais ou que não condizem com a realidade dos alunos daquela instituição, norteando o caminho dele.

MÉTODOS AVALIATIVOS

Para entendermos melhor como os métodos avaliativos interferem no processo de ensino aprendizado e o papel da equipe gestora no apoio e auxílio da escolha do mais adequado na sua instituição ou determinada sala de aula, faz-se necessário, conhecer um pouco sobre as formas bases de avaliação existentes hoje nas redes educacionais, assim como seus objetivos.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Esse método de avaliação tem como objetivo principal, como o próprio nome representa, diagnosticar o aluno, quanto a resultados, nível de aprendizado e se está no curso correto ou turma. Contudo para Masetto (1997, apud Almeida, Matos e Silva, 2014, p. 77), a avaliação diagnóstica é mais do que apenas um diagnóstico segregador, é “...conhecer o aluno, seus gostos, seus hábitos

e suas preferências, é o princípio base da avaliação diagnóstica". Garantindo assim, o ensino contextualizado já abordado neste artigo.

Este método é normalmente utilizado quando o aluno ingressa na escola ou curso. Dentro da universidade, normalmente limita-se ao vestibular, como forma de descredibilizar quem tem ou não capacidade para entrar na instituição e curso escolhido, já nas instituições de educação básica, os professores utilizam as sondagens para verificar os possíveis déficit no aprendizado ou nível de conhecimento, muito comum no início de alfabetização. Contudo, segundo Almeida, Matos e Silva (2014), a avaliação diagnóstica não precisa limitar-se apenas a este momento de ingresso, pode ser utilizada por todo o processo educacional do aluno, de forma contínua, servindo como parâmetro de dificuldades, dúvidas e novas formas de ensinar, avaliando em paralelo, a ação do professor, currículo e instituição.

Haydt (2007 apud Almeida, Matos e Silva, 2014 p. 78) apresenta que “esse tipo de avaliação é utilizado com finalidade de descobrir e caracterizar determinados problemas na aprendizagem e identificar as possíveis causas, com intuito de sanar tais problemas e dificuldades detectadas nos alunos egressos”.

Para gestão, toda avaliação pode ser diagnóstica, quando utilizada para encontrar equívocos e pontos para mudanças nos métodos adotados pela unidade educacional no ensino ou mesmo no método avaliativo escolhido, para isso é importante entender que assim como o professor não pode usar apenas uma avaliação para apontar se o aluno sabe ou não um conteúdo, o gestor também não pode ter como base apenas uma avaliação como diagnóstico de fracasso ou não do ensino ou mesmo do professor.

A avaliação institucional ou administrativa visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre alunos, professores, estrutura organizacional, recursos físicos, materiais e didáticos, as práticas de gestão, dentre outros aspectos. A avaliação acadêmica tem por objetivo produzir informações sobre os resultados da aprendizagem, em função do acompanhamento e revisão das políticas educacionais implementadas, com vistas à formulação de indicadores de qualidade dos resultados do ensino. (SILVA , 2010, p.5).

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa tem seu objetivo no processo de ensino-aprendizagem, entendendo a avaliação como processo contínuo dentro do contexto educacional. Para Almeida, Matos e Silva (2014 p. 78), este método “...responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo, por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa”.

Sendo assim, nesta concepção, se o aluno não aprende ou não possui um bom desempenho em uma prova, pode não ser por falta de estudo, mas sim por falta de atividades propostas. Para tal, faz-se necessária a avaliação constante do aluno em atividades rotineiras que promovam o pensar e a possibilidade que este indivíduo exponha seus conhecimentos. Mendes apresenta que Perrenoud (1999) comprehende que:

Avaliação Formativa é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Levam-se em consideração os propósitos estabelecidos por professores e alunos para garantir – se a regulação das aprendizagens (MENDES, 2005, p. 177).

Sendo assim, a avaliação formativa, para que seja colocada em prática, segundo Mendes (2005, p. 179) “o primeiro passo é pensar sobre quais situações são possíveis de serem avaliadas no cotidiano da sala de aula”, e assim propor atividades e situações em que o aluno possa expor seus conhecimentos e dificuldades, focando-se nos déficits e garantindo que sejam sanadas durante o processo.

A avaliação formativa está muito ligada ao processo de feedback, além do aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Quando bem empregado, este processo de avaliação garante a qualidade do ensino e assegura que a maioria dos alunos atinjam o objetivo esperado (ALMEIDA, MATOS e SILVA 2014 p. 79).

AVALIAÇÃO SOMATIVA

A avaliação somativa é o método que tem como objetivo avaliar após as instruções o que foi absorvido pelo aluno. Normalmente este método é feito através de testes e provas, que para Almeida, Matos e Silva (2014), mesmo sendo frequente na ação das instituições, é necessária cautela quanto sua utilização, já que nem sempre os resultados obtidos podem ser medidos através de testes.

Para Ballester et al. (2003), uma avaliação somativa possui uma função social de assegurar que as características dos estudantes respondam a determinadas exigências feitas pelo sistema. Porém, tem ainda uma função formativa de descobrir se os alunos conseguiram atingir comportamentos que haviam sido previstos pelos professores e como consequência, possuírem pré-requisitos básicos e necessários para aprendizagens posteriores ou até mesmo aspectos que deveriam ser modificados (ALMEIDA, MATOS e SILVA, 2014, p. 81).

Forma de avaliação muito comum, normalmente vinculada a uma reprovação ou aprovação no fim do semestre, possui uma noção de classificação.

É importante ressaltar que na avaliação somativa pode-se utilizar dados obtidos na avaliação formativa como forma de resultados, seja a partir de testes ou outros instrumentos (BALLESTER et al., 2003). Porém, faz-se necessário lembrar que avaliação é diferente de teste em um processo avaliativo (ALMEIDA, MATOS e SILVA, 2014, p. 81).

AVALIAÇÃO, GESTÃO E A APRENDIZAGEM

No decorrer da pesquisa, ficou claro o quanto avaliação é importante no processo de aprendizagem, assim como ela, deve ser contextualizada a realidade do aluno, professor, instituição e meio o qual o avaliado está inserido. Contudo, como esta avaliação interfere no aprendizado do aluno?

Há vários níveis de relacionamento entre avaliação e aprendizagem. Diversos estudos sobre a avaliação da aprendizagem na educação superior sugerem a existência de uma relação estreita entre as práticas de avaliação exercidas pelos professores e os diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes [...] (GARCIA, 2009, p. 205).

Dentro deste aspecto e como já citado, comprehende-se que o processo avaliativo está além de uma mera escolha do professor ou coordenador para seu aluno. É primeiramente uma

construção de suas experiências profissionais e principalmente formativas, o que dentro de uma formação defasada quanto ao real estudo sobre avaliação, acaba contando muitas vezes, sua experiência como aluno avaliado, do que como profissional de avaliação. Para Garcia (2009), esta relação está vinculada principalmente, as experiências em que esse aluno (no caso, o avaliador em formação, seja professor ou gestor) viveu e viverá durante toda a sua participação dentro da universidade. Entendendo esta participação desde seu ingresso a universidade à forma o qual ele se relaciona com o aprendizado. Lidando com suas expectativas e experiências como modeladoras de seu desenvolvimento cognitivo, sendo a avaliação, parte deste processo. “Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico a tarefa de desenvolver a formação continuada e privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira significativa” (Girardelo e Sartori, 2018, p.3)

[...]a respeito da avaliação na educação superior, no período entre 1980 e 2002, Struyven, Dochy e Janssens (2005) argumentam que a avaliação exerce importante influência sobre a aprendizagem dos estudantes. De um lado, as expectativas em relação às estratégias avaliativas utilizadas pelos professores determinam o modo como eles lidam com as tarefas acadêmicas e se preparam para as atividades de avaliação. Em complemento, as experiências de avaliação proporcionadas aos estudantes influenciam suas atitudes futuras em relação à aprendizagem. (GARCIA, 2009, p.206).

Entende-se aqui uma relação entre avaliação e aprendizagem, como forma de preparo psicológico a experiência de ser avaliado, ou seja, como esse aluno se prepara para a avaliação, como ele se organiza e entende o processo avaliativo em seu aprendizado, atitude que influencia diretamente na forma como irá se preparar para as atividades e experiências futuras.

A relação entre quem ensina e quem aprende ainda é uma relação de complexidade. Porém, como destaca Baqueiro (2007), é preciso reconhecer que, do ponto de vista do professor, nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos e habilidades, portanto ensinar é saber o que, como, e quais recursos mobilizar, pois o ato de ensinar é uma atividade intencional, formal e com objetivos a serem alcançados. (LARA, 2017, p. 13156).

Almeida, Matos e Silva (2014) apresentam nas ideias de Moretto, (2007) Castro e Carvalho, (2006) que a avaliação quando vinculada ao sentimento de angústia, medo, nervosismo e ansiedade resulta na contrariedade do que se pretende com a avaliação, pois o abalo emocional gerado pelo ambiente de concorrência e competitividade, gera abalos emocionais que interferem no desenvolvimento cognitivo. Contudo, proporcionar um ambiente agradável o qual a avaliação se contextualiza as práticas apresentadas pelo professor em sala de aula, requer repensar as próprias práticas e objetivos dentro de um contexto educacional, para chegar a um objetivo é necessário estudá-lo e compreendê-lo. “Uma prática avaliativa que se centra somente nos instrumentos fica limitada e, mesmo sendo algo necessário, devemos ir além” (Melo e Rehem, 2008, p. 64).

Partindo deste pressuposto, a avaliação se quiser ser realmente significativa no aprendizado, será necessário repensar todo o processo de ensino, relacionando prática a teoria. Para tal, pensar em conjunto qual o real objetivo da avaliação que será aplicada. Avaliar apenas o conhecimento? Observar como o aluno se prepara, quais são seus comportamentos frente ao desafio avaliativo? O professor tem consciência sobre o que realmente sua proposta avalia e se realmente avalia?

Para responder a todos os questionamentos é de sua importância entender que o coordenador tem como função questionar este professor quanto a todas essas indagações e pontuar formativamente os reais objetivos da instituição no desenvolvimento de seus alunos.

Cabe ao coordenador ser um agente articulador, que tenha uma rotina de trabalho pautada na ação-reflexão, visando um ensino de qualidade. O trabalho desse profissional é complexo, pois tem que coordenar todas as atividades escolares mediando a atuação dos professores. (Girardelo e Sartori, 2018, p.7).

Cabe ressaltar que a função da escolha avaliativa não é apenas do professor e coordenador e sim uma construção de equipe, que envolve todo a equipe docente e gestora, junto a coordenação, cabendo a direção apresentar a equipe pedagógica as propostas e missões da unidade como instituição, a realidade da comunidade que atende e história dessa unidade, informações essas que fazem parte do PPP da unidade.

Para isso, é necessário que a escola defina, de maneira clara, em seu Projeto Político-Pedagógico, os parâmetros de avaliação, para, a partir daí, planejar seu trabalho e as formas para identificar como está se dando a aprendizagem e os meios que usará para a superação das dificuldades do processo. Neste sentido o papel do gestor escolar é fundamental para a melhoria cada vez mais deste trabalho. (SILVA, 2010, p.3)

Portanto essa escolha não pode ocorrer nem de forma indisciplinada sem o olhar gestor e muito menos de cima para baixo sem a participação daqueles que estão junto ao aluno todos os dias. Sendo este um dos maiores erros avaliativos nas instituições.

Contudo, para que esse processo se efetive, é importante a vivência de uma prática educativa reflexiva por parte do educador e um acompanhamento sistemático da equipe gestora da escola, necessita-se que a gestão da escola esteja atuante, presente em todo este processo, intervindo, dialogando e participando dessa etapa tão importante para a vida do aluno. (COMARELA, 2018, p. 2).

Compreendendo a importância desse apoio e acompanhamento da equipe gestora para o bom andamento das avaliações dentro das unidades escolares, é interessante ressaltar que muitas vezes práticas avaliativas são propostas e exigidas pelos gestores ou instâncias governamentais sem a participação dos docentes, ou seja, sem a participação daquele que está diariamente presente no aprendizado do aluno. Ou por alguém que muitas vezes não teve tanto ou nenhum acesso às mudanças e discussões sobre os métodos possíveis de avaliação, mantendo sempre o padrão tradicional de provas apenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, percebemos a importância da escolha do método avaliativo adequado para o processo de ensino-aprendizagem. Compreendendo a avaliação não apenas como um teste para elencar erros e acertos, mas uma forma de compreender o a forma de pensamento do educando, assim como a didática utilizada.

Neste estudo, apresentamos os métodos de avaliação existentes dentro do contexto educacional, e a forma o qual são incorporadas dentro do ensino, entendendo que todo método avaliativo tem sua importância na compreensão do aprendizado contínuo, seja por estudo, conhecimento adquirido em aula ou até mesmo pela capacidade adquirida em se organizar e preparar para uma avaliação.

Contudo, a questão aqui levantada é mais que apenas a escolha avaliativa e a real eficácia

método em si, mas qual a função da equipe gestora dentro desta escolha avaliativa. Qual o papel do gestor, principalmente do coordenador neste processo.

Neste caminho percebemos que a escolha avaliativa está muitas vezes pautada na experiência do professor em sua formação inicial, seja como aluno do ensino básico ou em sua formação como professor, o qual quando não possui um conhecimento formativo real sobre avaliação e suas funções, acaba por apenas reproduzir sistemas falhos ou que não possuem qualquer contextualização a realidade em que leciona.

Vemos aqui a função importantíssima do coordenador pedagógico que como formador constante de seus professores e mediador das relações entre gestão, aluno e docente, cabe questionar, ensinar e criar em seu professor a reflexão sobre as formas avaliativas e educacionais utilizadas e se elas repercutem o que realmente o aluno conhece.

E o diretor? Qual sua função neste processo? Primeiramente como já discutido, a equipe escolar deve sempre trabalhar de forma conjunta. A direção deve ter conhecimento dos processos avaliativos utilizados pelos seus professores, assim como avaliá-los junto a coordenação se são eficazes ou não para realidade dos alunos que atendem. E quando falamos de realidade é esse diretor/ gestor que tem como função apresentar a sua equipe, assim como relembrá-los sobre o contexto, missão e função da instituição que está à frente. Lembramos aqui, que isso não significa uma escolha do gestor para apenas obediência do coordenador e professores, pois dentro de uma unidade escolar, o diretor pode conhecer sobre o contexto social e demanda dos alunos que a instituição atende, mas quem conhece sobre o desenvolvimento e trajetória do aluno em sala de aula é o professor. Neste sentido

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. “O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais” (LIBÂNEO, 2005, p.332 apud GIRARDELO e SARTORI p.8).

Após todas as análises aqui apresentadas, é de acordo que para qualquer função dentro de uma instituição educacional, seja na equipe gestora ou docente, é imprescindível conhecer a realidade do aluno o qual está trabalhando e conhecer o aluno e sua realidade consiste em oferecer um formato avaliativo que condiz com suas habilidades em expor seu conhecimento, assim como suas dificuldades, que como apresentado, passa a ser um norteador do professor quanto as suas práticas e recursos.

Neste contexto, cabe relembrar que a avaliação não é um simples ato de testar conhecimento, de forma segregada e classificatória, que para maioria passa a oferecer o resultado contrário do que se espera de uma avaliação, bloqueando o desenvolvimento cognitivo, esperado para que aluno.

A instituição não pode ter uma simples função colher resultados em provas sem saber se esses resultados realmente significam o real aprendizado do aluno.

É importante perceber que a avaliação não só permite que um aluno possa mostrar o que sabe, mas norteia o professor sobre o que deve ou não rever com o em sua matéria. Entendendo, o quanto o ensino contextualizado é importante para a real avaliação do que foi aprendido pelo aluno.

Contudo, percebe-se dentro da realidade educacional, o quanto se evoluiu nas noções sobre a avaliação, porém pouco é colocado em prática dentro das instituições. Muitas vezes por falta de formação de profissionais na área, assim como por falta de apoio ao professor, que por mais que compreenda e queira apresentar métodos avaliativos inovadores, muitas vezes se depara com uma realidade tradicional ou nada democrática da instituição que leciona.

Para que haja uma real mudança dentro do cenário educativo, quanto a avaliação, é importante investimento na formação de profissionais na área, assim como permitir amplitude dessas novas concepções dentro das instituições com ações conjuntas entre toda a equipe educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniel Manzoni de; MATOS, Poliana Michetti de S; SILVA, Danilo Scherre Garcia da; **Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão; Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel; Pelotas; p. 73-84; janeiro/abril 2014**

GARCIA, Joe; **Avaliação e aprendizagem na educação superior**; Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009, p. 201-213.

GATTI, Bernadete Angelina; **Avaliação: Contexto, História e Perspectivas**; Fundação Carlos Chagas; Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, maio, 2014, p. 08-26.

GIRARDELO, Elisandra; SARTORI, Jerônimo; **O Papel Do Coordenador Pedagógico Na Formação Continuada Dos Professores**; UFFS; Santa Catarina; repositório Digital UFFS, junho, 2018, p. 03-08. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2067/1/GIRARDELO.pdf> Acesso 06 fev. 2024.

LARA, Viridiana Alves de; **Docência e Avaliação no Ensino Superior; Um olhar Discente.** PMPG/UEPG, (Apresentação de Trabalho/ EDUCERE XIII Congresso de educação). 2017, p. 13156. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/docencia-e-avaliaao-no-ensino-superior-um-olhar-discente-1oxwq043zenx>. Acesso 06 fev. 2024.

LUZ, Araci Asinelli da; **Avaliação no Ensino Superior;** Educar; Editora UFPR; n.13, Curitiba; 1997, p. 56.

GATTI, Bernadete Angelina; **Avaliação: Contexto, História e Perspectivas;** Fundação Carlos Chagas; Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, maio, 2014, p. 08-26.

MELO, Maria Alice, REHEM, Cácia Cristina França; **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.** Novos discursos e Velhas Práticas Revista de Educação; PUC-Campinas, Campinas, n.25, p. 59-65, novembro 2008

MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis.** In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. de P. (Orgs.). **Curriculum e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2005; p. 175-197.

SILVA, Eliete Viero de Lima Morilia da; **O Que E Por Que Avaliar? Gestão Escolar E Sua Organização Contribuindo Com Esse Processo.** Universidade Federal do Paraná/Escola de Gestores, Curitiba, 2017, p. 3-4. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/68370/E%20-%20ELIETE%20VIERO%20DE%20LIMA%20MORILIA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso 06 fev. 2024.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



IRENE DE MATOS APARECIDO

Formação em Magistério pela Escola Luís Eduardo Magalhães BA (1992); graduada em pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014); Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos; Professor de Educação Infantil -CEI Raio de Sol ;CEI Recanto Feliz; CEI Durval Imola 2023;CEI Jd. Capela.

RESUMO

Objetivo de relatar a importância e os desafios dos jogos e brincadeiras no contexto das vivências da educação Infantil, considerando os aspectos essenciais para a construção das habilidades motoras e cognitivas das crianças. A prática dos jogos e brincadeiras no universo da infantil são fatores essenciais para a construção das habilidades de movimento da cultura corporal, cognitiva se habilidades das crianças. Os jogos e brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância. Ao elaborar este artigo considero como. Objetivo principal levar o educador a repensar suas práticas educacionais e apropriando-se dos jogos e brincadeiras para que assim ocorra um ensino e; aprendizagem significativos para o educando. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, respaldado por teorias especializadas. Cada vez mais a ludicidade tem se mostrado muito eficaz na aprendizagem e na educação infantil e se tornou um instrumento que fomentou a aprendizagem de qualidade, promovendo o desenvolvimento de várias habilidades. O trabalho lúdico se faz necessário para o desenvolvimento integral do educando..

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Ensino; Aprendizagem; Jogos; Brincadeiras; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The aim is to report on the importance and challenges of games and play in the context of early childhood education, considering the essential aspects for building children's motor and cognitive skills. The practice of games and play in the universe of early childhood education are essential factors for building children's body culture movement skills, cognitive skills and abilities. Games and play have been gaining ground and importance in all approaches to childhood. In preparing this article, I have considered the following. The main objective is to get educators to rethink their educational practices and to take ownership of games and play so that teaching and learning can be meaningful for the student. The methodology used was bibliographical research, supported by specialized theories. Increasingly, playfulness has proved to be very effective in learning and in early childhood education and has become an instrument that has fostered quality learning, promoting the development of various skills. Playful work is necessary for the all-round development of the child.

KEYWORDS: Playfulness; Teaching; Learning; Games; Play; Development.

INTRODUÇÃO

O tema jogos e brincadeiras na educação infantil vêm sendo muito discutido e cada vez mais ganhando espaço nos temas que se referem à educação visando o pleno desenvolvimento do educando através do lúdico e deixando com isso a aprendizagem cada vez mais significativa e prazerosa.

O uso dos jogos e brincadeiras como recurso para a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras são considerados por professores como importantes instrumentos de motivação para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, raciocínio lógico, entre outras Capacidades.

Na atualidade, observamos que uma diversidade de atividades lúdicas permeia a vida de nossas crianças, em casa e na escola. As crianças de hoje possuem acesso aos mais variados tipos de brincadeiras e jogos, que vai desde os tradicionais até os mais sofisticados e tecnológicos.

Para a perspectiva pedagógica, o jogo ganhou um significado mais prático, metodológico. Ainda que carregue em si uma carga de prazer e ociosidade (DE MASI, 2000), o jogo surge na sociedade burguesa e industrial com a finalidade de introduzir as crianças no mundo capitalista, do conhecimento, a partir da realidade delas. As atividades e situações lúdicas típicas da infância são reestruturadas pela escola para facilitar a introdução de novos conhecimentos.

Para Piaget (1971, p67), quando a criança brinca, ela assimila o mundo de sua maneira, não levando a nenhum compromisso com a realidade. A interação do objeto independe da natureza deste, sua função advém do significado e sentido atribuído pela criança através do simbolismo. O brinquedo e o ato de brincar constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento, a partir da realidade delas.

O alemão Friedrich Wilhelm Froebel (1782- 1852), criador do Kindergarten (Jardim da Infância) foi o primeiro pedagogo a sistematizar uma proposta pedagógica para a educação infantil, considerando o jogo e os brinquedos como elementos centrais da sua teoria educativa. Froebel defendia um ensino sem obrigações porque para ele o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática.

Froebel foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação, um conceito que só se difundiu no início do século XX, graças ao movimento da Escola Nova, de Maria Montessori (1896 - 1966), entre outros.

A importância de contextualizar esse tema releva-se, pois, o lúdico deve ser visto com uma ferramenta contributiva para o melhor desenvolvimento das crianças e não ser visto como algo fora do contexto educacional (KISHIMOTO, 1998). De acordo com Piaget (1973) a educação e a ludicidade devem unir-se para que haja uma concretização do aprendizado escolar. O educador precisa estar sempre observando as habilidades desenvolvidas por elas, e as quais ainda precisam ser revistas e estimuladas em sala de aula.

Para este estudo, foi feito uma pesquisa bibliográfica, onde o embasamento teórico esteve fortalecido nas teorias dos autores Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Friedman e entre outros que fundamentam o assunto e contribuem com a educação Infantil. Este artigo apresenta uma abordagem explicativa, pois as teorias estudadas serão transmitidas de forma sucinta e clara, de modo a esclarecer os principais motivos da pesquisa (VERGARA, 2005) é a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja em qualquer modalidade em qualquer nível, e alunos de qualquer faixa etária.

Muito estudo tem sido realizado com o intuito de entender como a aprendizagem ocorre. Objetivando respostas que auxiliem profissionais a compreenderem o porquê uns alunos aprendem com tanta facilidade enquanto outros têm dificuldades no mesmo processo.

Entender e agir de forma positiva sobre estas dificuldades é conduzir o aluno a ultrapassar os seus limites, que muitas vezes é imposto por déficit cognitivo, físico ou até mesmo afetivo.

Fundamentação teórica Segundo Piaget (1971), a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, visto que as trocas proporcionadas pelo ambiente escolar permitem o desenvolvimento dela.

Para Piaget (1969), o jogo simbólico é simultaneamente um modo de assimilação do real e um meio de autoexpressão, pois à medida que a criança

Brinca de casinha, representando papéis de mamãe, papai e filho, ou brinca de Escola, reproduzindo os papéis de professor e aluno, ' ela está, ao mesmo tempo, criando situações e imitando situações reais por ela vivenciadas' (p.29).

A função deste tipo de atividade lúdica, segundo Piaget (1969, p.29), consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: ' a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. O jogo simbólico tem como função assimilar a realidade, seja através da

Resolução de conflitos, de compreensão de necessidades não satisfeitas, ou da simples inversão de papéis.

Na teoria de Piaget (1969), o jogo de regras é uma conduta lúdica que supõem relações sociais ou interindividuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. Portanto, essa forma de jogo prevê a existência de parceiros e de 'certas obrigações' comuns (as regras), o que lhe confere um caráter

EMINENTEMENTE SOCIAL

O jogo na criança, inicialmente egocêntrica e espontânea, vai se tornando cada vez mais uma atividade social, na qual as relações individuais são fundamentais.

Para Vygotsky (1984), o jogo é considerado um estímulo à criança no desenvolvimento de processos internos.

De acordo com os estudos de Ribeiro e Souza (2011), "os jogos educativos são aqueles que contribuem para formação das crianças e geralmente são direcionados para a educação infantil". Essas autoras ainda elucidam teoricamente que os jogos são divididos em dois grupos: os de enredo e os de regras.

Os primeiros são chamados de jogo imaginativo como, por exemplo, as fábulas; essa modalidade estimula o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança, pois elas vivenciam o comportamento do adulto. Quanto o segundo pode-se citar o jogo de dominó; neste a imaginação está limitada, pois são as normas que norteiam o jogo, exigindo atenção para o seu desenvolvimento (RIBEIRO; SOUZA, 2011, p.15).

A VISÃO DE VYGOTSKY

Este autor foi um dos pioneiros na teoria da inclusão dessas ferramentas no processo de aprendizagem na educação inicial. Segundo Vygotsky (1998), o comportamento da criança ao brincar é diferente, ela se comporta como se tivesse idade além do normal. O brinquedo pode proporcionar uma realidade irreal ou fantasia que é reproduzida através da vida do adulto, a qual ela ainda não pode participar ativamente. Deste modo, quanto mais rica for à experiência, maior será o material disponível para imaginação.

Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem precede o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, precisa compreender que a criança sempre está aprendendo e antes de desenvolver suas habilidades e capacidades, ela passa pelo processo de construção do conhecimento, na qual ela irá processualmente desenvolver o que foi aprendido.

Friedman (1996) relata sobre o pensamento de Vygotsky: [...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo

Elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência

(1996, p.127), é importante ressaltar que o conhecimento da realidade da infantil não é de imediato advindo da experiência, é um estágio complexo e gradativo, pois a imagens edificadas pela imaginação que se articulam uma à outra, por sua vez, uma depende da outra para possibilitar a criança a compreender sua própria realidade e assim, firmar uma ideia construída e transcrever ao seu dia a dia.

Vygotsky (1997) afirma que para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo são coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária da real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré-escolar (VYGOTSKY,1997. p.62).

De acordo com o autor a criança com menos de três anos ela não tem a capacidade de separar a realidade da imaginação, onde toda brincadeira se torna séria. Mas na idade escolar o desenvolvimento se torna significativo, pois ela cria uma relação entre o significado e a percepção visual, ou seja, entre o pensamento e a situação real. Segundo Vygotsky (1997) “as necessidades das crianças e os incentivos não devem ser ignorados porque eles são eficazes para colocá-los em ação fazendo-nos entender seus avanços de estágios de um desenvolvimento a outro”.

Por fim, Vygotsky (1997) diz que “ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.

A TEORIA DE PIAGET

Para Piaget (1978), ludicidade é manifestação do desenvolvimento da inteligência que está ligada aos estágios do desenvolvimento cognitivos. Cada etapa está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos.

Em estudo anterior Piaget afirmou que: “(...) a fase de zero a dois (0 a 2) anos, a criança conquista o mundo por meio da percepção e dos movimentos, o recém-nascido reduz-se ao exercício dos reflexos. O seu desenvolvimento é acelerado dando suporte para as suas novas 18 habilidades motoras como, por exemplo: pegar, andar, olhar, apontar entre outros. Ao decorrer desse estágio, os reflexos podem ser progressivamente substituídos pelos esquemas e somados aos símbolos lúdicos”. (1973, p.89)

Desse modo, a criança começa a diferenciação entre o seu eu e o mundo e isso ocorre também no aspecto afetivo, ou seja, o bebê passa das emoções primárias para a escolha efetiva dos objetos, manifestando sua preferência.

Segundo Piaget (1973) afirma que ao mesmo tempo a criança aprende a organizar suas atividades em relação ao ambiente, conseguindo isso, passa a organizar as informações recebidas dos sentidos e, com isso, a aprendizagem vai progredindo com acertos e erros na tentativa de resolver os problemas.

De acordo com Piaget (1973) “o período sensório motor é relacionado ao desenvolvimento mental que é iniciado a partir da capacidade de reflexo da criança e vai até quando a criança inicia a sua própria linguagem ou outros meios simbólicos para representar o mundo pela primeira vez”.

Há situações em que ela revive uma cena e imita com gesto como levantando os braços, pondo as mãos em posição de reza ou mesmo balançando a cabeça quando não quer algo oferecido por um adulto.

No plano da consciência corporal, a criança começa a reconhecer, ou seja, a conhecer a imagem do seu próprio corpo. O que ocorre geralmente com a criança por meio das interações sociais e das brincadeiras que geralmente ocorrem diante do espelho. Nessa fase a criança aprende a reconhecer suas próprias características físicas, o que é fundamental para construção da identidade da criança. (PIAGET, 1973, p. 78).

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)”.

Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget: “O que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo é para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento.

Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que “por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual”. (1978, p.120)

Piaget (1998) os jogos são essenciais na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos e logo, começará a apreciar os jogos na qual sobressaem melhor as suas habilidades e interesses.

A concepção de Henri Walton este autor discreto em suas publicações, ao longo de toda sua vida, ele se dedicou na realização de pesquisas para conhecer a infância e os caminhos da inteligência, mostrou que a criança não é apenas cabeça, mas comprova também a existência de um corpo e emoções em sala de aula.

Para brincar existe um acordo sobre as regras ou uma construção de regras que são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira e sendo desfeita quando não é bem aceita pelos participantes. Walton destaca que “(...) o adulto batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Os adultos brincam com as crianças e é ele inicialmente o brinquedo, o expectador ativo e depois o real parceiro.

“Ela aprende, a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações”. (2004.p.98). Para Vygotsky (1978) e Walton (1977), o desenvolvimento se dá através da formação da criança, que é objetivado pelo ambiente físico e social esse conhecimento é compreendido como um processo interrompido, sem limites claros.

Walton entende por pessoa o “ser total, físico-psíquico e tal como ele se manifesta pelo conjunto do seu comportamento” (Walton, 1975, p.131). Ela irá se formar ao longo do processo de desenvolvimento, sofrendo acentuadas transformações em sua evolução. Sua configuração, porém, só se torna possível mediante um processo no qual a criança faz a dissociação do seu eu do “poder de diferenciação, de crítica e de análise, que é afetivo, mas intelectual” (Walton, 1979, p.139).

Toda criança tem um determinado tempo para se desenvolver. Depende somente da idade e do ambiente em que ela esteja para conquista de cada fase, uns alcançam essa transformação antes da idade prevista e outras no tempo determinando (Walton, 1979, p.139). Aldeia de Kishimoto entre os autores citados neste estudo, esta autora, talvez seja a que mais

Indaga acerca do assunto. Tornou-se pesquisadora em educação infantil e coordenadora de laboratórios de brinquedos e materiais pedagógicos.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo, vincula-se ao sonho, a imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de criança (e Educadores de crianças) com base no jogo e nas linguagens artísticas. A concepção de Kishimoto sobre o homem com seu símbolo, que se constrói coletivamente é cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade é fundamental para propor uma nova “Pedagogia da criança.” Kishimoto vê o jogar como gênero da “metáfora” humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos.

Para Kishimoto: “O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la” (1997, p.36).

Assim Kishimoto (1997) mostra que a brincadeira/jogo é instrumento de grande importância para aprendizagem no desenvolvimento infantil, pois se a criança aprende de maneira espontânea, o brinquedo passa a ter significado crucial na formação e na aprendizagem.

Kishimoto, (1997) traz uma coletânea com diversos artigos e um alerta para os educadores, para que eles possam descobrir a verdadeira importância do jogo na educação infantil. A autora atenta para que os professores não venham ver o jogo como um mero momento de distração, pois a educação infantil oferece muito mais do que um mundo de sonhos e imaginação. É neste momento do jogo que a criança absorve o máximo de informações.

Kishimoto (1993) afirma que os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (Kishimoto, 1993, p. 15).

Kishimoto (2001) fala que o jogo pode ser visto como um objeto, uma atividade que possui um sistema de regras a ser obedecido pelos participantes e que distinguem uma modalidade de outra, também pode ser apenas um vocábulo usado no cotidiano para designar algo dentro de um determinado contexto social. Assim, pode-se compreender o jogo: diferenciando significados atribuídos a ele por culturas diferentes, pelas regras ou pela situação imaginária que possibilita a

delimitação das ações em função das regras e pelos objetos que o caracterizam.

Ao trazer esses sentidos para o termo jogo ela esclarece cada um deles e diz que no primeiro sentido “[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui.” (Kishimoto, 2001, p.17). Por conta disso, o termo jogo pode possuir significados distintos, de acordo com a cultura e a época. o segundo sentido se refere ao sistema de regras característica de cada jogo, na qual é possível distingui-lo dos demais. O terceiro trata o jogo como o objeto que o materializa, pois, alguns jogos não podem acontecer sem um determinado objeto.

A TEORIA DE ADRIANA FRIEDMAN

Friedman, autora de vários livros relacionados com o universo da criança e do brincar, afirma “[...] quando se afirmar que este tem a ver com as tradições popular não se pode cair na ideia de que este seja sobrevivência intocada, que somente foi criativo e dinâmico no lugar e no grupo onde originou: em qualquer cultura, tudo é movimento. o ser humano faz, refaz, inova, recupera, retomo o antigo e a tradição inova novamente, incorporando o velho no novo e transforma um como poder do outro”. (1996. p. 40) Friedman fala sobre os jogos tradicional popular que não são intocáveis mais que poder se modificando pelo homem, através da sua criatividade buscando inova os jogos sem perder a sua essência, incorporando o velho no novo.

Esse processo de modificação se tem através das transformações do indivíduo que está relacionado com o ambiente se vive. Friedman (1996, p. 56), afirma que é necessário dar atenção especial ao jogo, pois as crianças têm o prazer de realizar tarefas através da ludicidade.

E quando isto acontece vivência o mundo imaginário e assim se afasta da sua vida habitual. o brincar na escola é diferente do brincar em outro lugar, a brincadeira na escola tem como finalidade o aprendizado da criança envolvendo assim toda a equipe pedagógica.

Friedman contempla as três formas de jogo de acordo com a teoria de Piaget, tais formas são baseadas nas estruturas mentais, a primeira forma é o: “jogos de exercício sensor motor - caracterizam a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem, apesar de reaparecerem durante toda a infância o jogo surge primeiro, sob a forma de exercícios simples cuja finalidade é o próprio prazer do funcionamento.

Esses exercícios caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório. Dentro desta categoria podemos destacar os seguintes jogos: sonoro, visual, tátil, olfativo, gustativo, motor e de manipulação”. (1995, p. 56) Para exemplificar os jogos de exercício sensórios motores que são trabalhados na educação infantil citarão as músicas como meio de estimular a audição, as minibolas para o tato, as refeições para o paladar e as brincadeiras com as bolas grandes para aprimorar o desenvolvimento físico- motor segundo Friedman a segunda forma é o “jogo simbólico - entre os dois e os seis anos a tendência lúdica predominante se manifesta sob a forma de jogo simbólico.

Nesta categoria o jogo pode ser de ficção ou de imitação, tanta no que diz respeito à

transformação de objetos quanto ao desempenho de papéis. A função do jogo simbólico consiste em assimilar a realidade.

É através do faz de conta que a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. o jogo simbólico é também um meio de autoexpressão: ao reproduzir os diferentes papéis (de pai, mãe, professor, aluno etc.), a criança imita situações da vida real. nele, aquele que brinca dá novos significados aos objetos, às pessoas, às ações, aos fatos etc., inspirando-se em semelhanças mais ou menos fiéis às representadas. Dentro dessa categoria destacam-se os jogos de faz- desconta, de papéis e de representação (estas denominações variam de um autor para outro) ”. (1995, p. 56)

O teatro, os contos, as fabula são elementos para se trabalhar os jogos simbólicos, pois é nesta fase a criança exterioriza todos os seus sentimentos, elas imitam as situações que são vivenciadas no seu dia a dia. A imaginação é fundamental para a realização destes jogos para a autora Adriana Friedman a terceira forma é o: “jogos de regras - começam a se manifestar entre os quatro e sete anos e se desenvolvem entre os sete e os doze anos.

Aos sete anos a criança deixa o jogo egocêntrico, substituindo-o por uma atividade mais socializada onde as regras têm uma aplicação efetiva e na qual as relações de cooperação entre os jogadores são fundamentais.

No adulto, o jogo de regras subsiste e se desenvolve durante toda a vida por ser a atividade lúdica do ser socializado. há dois casos de regras: - regras transmitidas - nos jogos que se tomam institucionais, diferentes realidades sociais, se impõem por pressão de sucessivas gerações (jogo de bolinha de gude, por exemplo); - regras espontâneas - vêm da socialização dos jogos de exercício simples ou dos jogos simbólicos. são jogos de regras de natureza contratual e momentânea.

“Os jogos de regras são combinações sensor motoras (corridas, jogos de bola) ou intelectuais (cartas, xadrez) com competição dos indivíduos e regulamentados por um código transmitido de geração a geração, ou por acordos momentâneos”. (1995, p. 56), neste jogo as crianças têm regras a serem cumpridas, onde precisam se interagir umas com as outras. é preciso que suceda o entendimento e o comprometimento de ambas às partes para então executar o jogo.

Desta forma os exemplos para estes jogos são: futebol, xadrez etc. Friedman (1995) afirmam que o jogo contribui para o desenvolvimento da criança principalmente na educação infantil, onde é dada a oportunidade de manuseio com objetos em um ambiente favorável para o seu aprendizado e com isso ela retém o conhecimento.

É fundamental acreditarmos no jogo como elemento importante no que diz respeito ao aprendizado e que é essencial obter conhecimentos sobre as atividades lúdicas no que se refere à educação infantil, pois através dessas atividades a criança auto expressa.

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O termo lúdico significa qualidade daquilo que estimula através da fantasia, do divertimento ou

da brincadeira. Se origina na capacidade simbólica, na qual as imagens são consideradas fundamentais para instrumentalizar a criança, visando a construção do conhecimento e sua socialização. A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959).

É inquestionável a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Ela está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esses direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A brincadeira se faz fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois se trata de um momento em que ela exercita todos os seus direitos e estabelece contato com os campos de experiência, como protagonista de seu desenvolvimento.

Nas escolas democráticas a brincadeira tem um papel destacado, cuja preocupação principal é a adaptação entre as novas gerações e as formas de trabalhar na educação infantil.

A brincadeira povoa o imaginário infantil, enriquecendo o universo, as vivências e as experiências da criança, pois pela brincadeira a criança se apropria de sua imagem, espaço, meio sociocultural, interagindo consigo e com a comunidade.

Friedrich Rebel ficou conhecido como o formador da criança pequena, viveu em uma época de transição sobre a concepção da criança e teve sua participação na área pedagógica quando abriu o seu primeiro jardim da infância. Preconizava a ideia de atividade e liberdade, se inspirava no amor à criança e à natureza. Defendia o desenvolvimento da criança, como também as fases do crescimento, dizia que a infância era o período em que a criança deve ser protegida pelos pais, pois ela é dependente (NICOLAU, 1987).

Rebel foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo na atividade lúdica, já que era o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, utilizado para criar representações do mundo concreto, tendo como finalidade entendê-lo. Se preocupou em arquitetar recursos sistemáticos para as crianças se expressarem, como blocos de construção, papelão, argila, serragem, entre outros materiais utilizados para estimular o aprendizado das crianças. “os jardins de infância froebelianos incluem jogos que permitem que as crianças tenham uma livre exploração, oferecendo apenas o suporte material e jogos orientados nos quais há clara cobrança de conteúdos a adquirir” (KISCHIMOTO, 2007, p.103).

Segundo Barros (citado por Santos, 2000, p.110 e 111), jogos são todas as atividades da criança, desde as mais simples atividades motoras até as atividades mentais. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação e construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (citado por Wajskop 2005, p.32 e 33), é na brincadeira que a criança se comporta além do seu comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade.

É no ato de brincar que a criança extravasa suas emoções, experimenta novos aprendizados, constrói e desconstrói papéis. Por isso o brincar se faz tão importante nesta faixa etária, uma vez que brincando ela é capaz de imaginar e

Se colocar em diversas situações, experimentando novas sensações e aprendendo a resolver alguns conflitos. É muito rico a utilização do lúdico no ambiente escolar como um recurso pedagógico, pois permite que a criança se experimente como sujeito de direitos, pois o que diferencia a criança do adulto é a forma de ver a realidade e viver a própria vida. A vida da criança está entregue à sua imaginação, sua realidade é o presente vivido, tudo acontece como se estivesse sempre no reino do brinquedo, viver é brincar e brincar é viver (DORNELLES, 2005).

O caráter lúdico na vida da criança deve ser preservado, as escolas devem garantir que as crianças possam brincar diariamente, valorizando-a como uma atividade sociocultural importante que caracteriza e garante a experiência da infância.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO LÚDICA

Na sociedade primitiva, as crianças aprendiam por meio da imitação nas atividades cotidiana. A aprendizagem acontecia a partir do contato com a prática.

Paulo Nunes de Almeida (1990) introduziu a educação lúdica no Brasil, proposta que, além de estimular as faculdades cognitivas da criança, promove um ensino mais significativo, eficiente e ajustado aos seus interesses.

Platão (427-348), afirmava que os primeiros da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois eixos, sobre a vigilância e em jardins de crianças. Segundo ele e todo pensamento grego da época, a educação propriamente dita deveria começar aos sete anos de idade.

Platão introduziu também de um modo bastante diferente, uma prática matemática lúdica, muito enfatizada atualmente.

A melhor forma de conduzir a criança a socialização seria através dos jogos, essa teoria frobelianos foi que realmente determinou os jogos como fatores decisivos na educação das crianças.

[...] as ações realizadas pelas crianças no desenvolvimento do brincar proporcionam o primeiro contato com o meio, e as sensações que produzem constituem o ponto de partida de noções fundamentais e dos comportamentos necessários à compreensão da realidade.

Dentre as várias formas de apropriação a luta pela sobrevivência ganha destaque especial (AGUIAR, 2006, p.23)

A partir desta cultura, a criança tem contato com mitos dos ancestrais e se diferencia do adulto apenas no tamanho e na produção, pois era considerada um membro da coletividade.

ARIÉS (1986) afirma que a criança era considerada “um adulto” em miniatura no período

medieval, e hoje, não é muito diferente. O faz-de-conta precisa oferecer fatores positivos ao desenvolvimento integral da criança, garantindo que sua infância seja preservada e que o brincar ofereça a aprendizagem significativa, sendo assim uma proposta de ensino por meio da ludicidade na prática docente visa proporcionar ao educando a oportunidade de desenvolver atividades em equipe, momentos de socialização, de imaginação a partir do seu conhecimento de mundo.

Como o objetivo deste artigo é a ludicidade, verificou-se que é de suma importância dissertar a respeito desse tema. Portanto, a discussão a seguir está centrada a partir do teórico de base Vygotsky (2003).

Segundo Vygotsky (2003), a partir da observação pode-se constatar de que o jogo é apenas um meio para a criança liberar sua energia, porém por meio dessa teoria, foi elaborado um estudo para responder às lacunas existentes, afirmando que o jogo pode ter um sentido biológico.

PAPEL DO EDUCADOR NA INTEGRAÇÃO DA LUDICIDADE COMO FORMA DE APRENDIZAGEM

Quando o educador coloca a criança em situações que são renovadas constantemente “o jogo as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação” (VYGOTSKY,2003, p.106).

O papel do professor é de suma importância no processo de aprendizagem, pois é através dele que ocorre a educação e quando se trata de

Sua formação, muito se tem falado e trabalhado acerca da inclusão, problemas cognitivos, dificuldades de aprendizado. Ao trabalhar o lúdico em sala de aula, os educadores devem preservar a individualidade de cada aluno, se fazendo necessário uma relação entre professores e alunos de forma mais dinâmica, na qual o aluno deve ser um sujeito participativo na sua aprendizagem, não como um mero receptor de informações e conhecimento (DINELLO,2007).

Dessa forma é fundamental o professor ter uma formação adequada e dar a devida importância ao lúdico em seu processo de formação. Assim, o educador por meio do lúdico pode agir como mediador e iniciador da aprendizagem, e garantir um desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social dos educandos de forma dinâmica e criativa.

A concepção da atividade lúdica na escola é diferente da utilizada em casa, ao se utilizar da ferramenta do jogo na área educacional tem como o objetivo o desenvolvimento integral do educando, enquanto em casa as brincadeiras têm como objetivo o entretenimento.

A escola deve considerar imprescindível, sobretudo na infância a ocupação do tempo livre das crianças com a construção dos jogos e brincadeiras de sucata, com atividades prazerosas e desejastes. Principalmente, neste processo de urbanização, em que se vive hoje, em que a criança é levada ao consumismo e à alienação no seu modo de vida. (barros, 2002, p.12).

As atividades lúdicas fazem com que o educando se desenvolva e aprenda de maneira mais prazerosa, e são importantes instrumentos que as escolas e os educadores devem adotar em sua prática pedagógica, pois o educando não se sente pressionado e vai sendo concretizado o aprendizado na medida em que vão se divertindo.

As atividades lúdicas se fazem presentes na maioria das escolas, provando com isso que os educadores reconhecem as brincadeiras como um facilitador no processo ensino aprendizagem, seu importante papel na construção da individualidade e das relações interpessoais.

Dessa forma fica nítido a relação do lúdico como um facilitador da aprendizagem, inclusive quando trabalhado com educandos que apresentam dificuldades. Cabe ao professor adotar esse método como um recurso pedagógico de ensinar e aprender prazerosamente.

É por meio do lúdico que o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagens, e os professores uma ferramenta, que se usado de forma adequada, se torna eficaz no processo de ensino. Portanto, a proposta sobre a utilização da ludicidade deverá ser de proporcionar uma aprendizagem significativa na prática pedagógica, uma vez que a ludicidade promove o rendimento escolar, além do conhecimento, da comunicação, do pensamento e do sentimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado através de uma busca bibliográfica, onde buscou ressaltar os jogos na educação infantil, como uma ferramenta primordial no processo de desenvolvimento da criança. O jogo é considerado importante no que se refere à aquisição de conhecimento e desempenho no âmbito escolar.

Com este estudo tornou-se possível compreender melhor a ação do jogo no desenvolvimento da criança tanto cognitivo, social, emocional e físico motor.

Conclui-se também de quão importante é o papel dos educadores nesse processo de mediação ensino/aprendizagem na vida dos alunos. Ainda é preciso que se tenha uma percepção ativa dos comportamentos apresentados pelos alunos em sala de aula, pois, de certa forma o reflexo do seu ambiente social, será imposto no dia a dia escolar. Dessa forma, será possível identificar os tipos de jogos a serem utilizados em sala de aula.

Assim os jogos e brincadeiras vêm se mostrando um importante recurso para o ensino e aprendizagem de crianças, desde que o professor tenha em sua formação a ludicidade como um fator que facilita a aprendizagem dos alunos, sendo os jogos um veículo de expressão e socialização, uma atividade em que a criança se sente engajada em um mundo imaginário, regido por regras próprias que geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência.

A motivação criada pelos jogos faz com que o aluno se sinta mais engajado e confiante, com isso o aprendizado ocorre de maneira descontraída, como se não houvesse uma cobrança por parte do mesmo em aprender. É nítido a necessidade de inserção de jogos e brincadeiras na educação infantil, pois a criança aprende no faz de conta, criando seus personagens, construindo e

reconstruindo sua identidade. Para a criança tudo é brincar, e ela aprende muito brincando.

É brincando que a criança interage com as outras, com a família, com os professores e com o mundo à sua volta. O imaginário infantil faz com que a ludicidade seja fundamental para que o seu pleno desenvolvimento ocorra, tanto no sentido cognitivo, sensorial, motor e afetivo.

No brincar a criança pode extravasar suas emoções, representar papéis, imaginar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica Diversas.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ÁRIES, Philippe. **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. **Dificultades de aprendizagem: Categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica.** In SANTIUSTE

BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. **Dificultades de aprendizaje.** Madrid: Editorial Sintesis, 1998

BARROS, João Luiz da Costa. **A valorização da ludicidade enquanto elemento construtivo Do Modo de vida das crianças em nossos dias.** 2002.

CORREIA, Luís de Miranda; MARTINS, Ana Paula. **Que determinará o sucesso escolar de um Aluno com DA** – Biblioteca Digital – Coleção Educação. Porto Editora. 2008.

FONSECA, Vitor da. **Uma Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Lisboa: editorial Notícias, 1984. GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

KISHIMOTO, Tijuco Mochila. **Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de Contextos culturais.** In Santos, Santa Marli Pires dos (org.) 4 eds. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3^aEd. São Paulo: Cortez1998.

KISHIMOTO, T. M. [org.]. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Engagé Learning, 2008.

LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense,1993.

MANTOAN, Maria Teresa Engler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São-Paulo: Moderna, 2006

PAÍN, Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1985.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** 3^a ed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S/A, 1977

PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 3. ed. São Paulo: Sumos, 1999. (Ed. orig. 1932)

PIAGET, J. **Problema de psicologia genética.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 17 eds. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SMITH & amo; STRICK. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z.** São Paulo: Artes Médicas, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. 1994 Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 2000.** Dezembro de 1996

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defctologia: Obras Escogidas** V. Madri: Visor, 1997.

WALDOW, C.; BORGES, G. S.; SAGRILO, K. G. S. **Dificuldades de aprendizagem: Possibilidades de superação fazendo arte.** Sinergismos científica UTFPR, Pato Branco, 01(1,2,3,4): 1-778,2000

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manda, 1989.

NECESSIDADES FORMATIVAS PARA INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS E DAS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS



TRAINING NEEDS FOR INCLUSION: AN ANALYSIS OF SCHOOLS' POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECTS AND PROFESSIONALS' CONCEPTIONS

IVANILDE SOUZA FORTUNATO MIGUEL

Graduação em Pedagogia pela Faculdade De Presidente Prudente (2005); Especialista em Práticas de Alfabetização e letramento pela Universidade de São João Del Rei (2014); Professora de Ensino Fundamental II Sala de Recursos – deficiência intelectual na EE Prof.^a Mirelle Pesce Desidere, Professor de Educação Básica na EM João Sebastião Lisboa.

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo, refletir sobre as necessidades formativas dos professores de Educação Especial, que atuam na rede regular de ensino estadual de Presidente Prudente- SP, a partir do problema quais são as necessidades formativas do professor da modalidade de educação especial no processo de inclusão, este projeto de pesquisa pretende investigar se as escolas auxiliam na formação continuada em serviço e se identificam as necessidades formativas por meio de seu Projeto Político Pedagógico. Espera-se como resultados articular a formação em serviço às políticas de inclusão e formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial; Inclusão; Necessidades formativas.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the training needs of special education teachers who work in the regular state school system in Presidente Prudente, São Paulo. Based on the problem of what the training needs of special education teachers are in the process of inclusion, this research project aims to investigate whether schools help with in-service training and whether they identify training

needs through their Pedagogical Political Project. The results are expected to link in-service training to inclusion policies and teacher training.

KEYWORDS: Special education; Inclusion; Training needs.

INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva, no âmbito da educação básica pública, apresenta muitos desafios e um deles é a formação dos profissionais, e principalmente dos professores que já atuam na educação especial e regular de ensino, para que possam desenvolver boas práticas educativas, assim garantindo inclusão social do aluno com deficiência. Diante disto, surge o seguinte problema que norteia este artigo: quais são as necessidades formativas do professor da modalidade de educação especial no processo de inclusão?

Diante deste questionamento principal emergem questões subjacentes que corroboram para compreender o objeto de pesquisa: As escolas auxiliam na formação continuada em serviço? De que modo, a elucidação de possíveis necessidades formativas poderiam contribuir na melhoria das práticas pedagógicas favorecendo maior oportunidade inclusão? As escolas dão relevância a formação continuada em serviço, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, dando ciência destes aspectos à comunidade escolar? Estas indagações se dão, pois, a percepção é de que muitos professores, gestores e pais têm tido pouco êxito na educação especial, na perspectiva inclusiva nas escolas de educação básica da rede pública de ensino.

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento de trabalho escolar. Além disso, ele é um documento onde se valoriza a identidade da escola e se define as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, dando-lhe autonomia e definindo seu compromisso com a clientela, imputando a responsabilidade dos seus agentes com as rationalidades interna e externa. Por ser um instrumento que acompanha a sociedade, a escola e suas finalidades culturais e sociais de formação profissional e humanística, torna-se fundamental revê-lo a todo o momento e mudá-lo sempre que necessário. Neste sentido, ele pode ser uma boa ferramenta de garantia de inclusão, uma vez que reúne os interesses da comunidade escolar.

Veiga (1998, p.1) define o Projeto Político Pedagógico da seguinte forma:

o projeto político-pedagógico procura instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, busque eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. Ao dar uma nova identidade à escola, o projeto político-pedagógico deve contemplar a questão da qualidade do ensino, o que significa enfrentar o desafio da inovação, tanto na organização do trabalho pedagógico quanto na gestão exercida pelos interessados, o que implica repensar a estrutura de poder da escola. (VEIGA, 1998, p.1).

Do mesmo modo, no Projeto Político Pedagógico (PPP) deveria ser possível identificar as necessidades formativas para garantir práticas na perspectiva inclusiva, percebendo como está o processo de inclusão, e se a comunidade escolar demonstra algum o êxito na escolarização dos

estudantes com deficiência nelas inseridos.

Nesse sentido, é urgente refletir sobre as possibilidades de melhoria das práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva por meio de melhores condições de formação e evidenciação das necessidades que o professor apresenta. Com base na afirmação anterior, de que a formação dever ser percebida pela escola é preciso mudança nos discursos, que sempre se consideram o aluno incluídos na escola, mas que infelizmente na sala de aula demonstra ser recorrente os relatos de despreparo do profissional do professor da sala de recursos e da sala regular, e dos demais profissionais, em que os alunos apenas estão inseridos, mas não verdadeiramente incluídos. Portanto, as necessidades formativas devem ser identificadas de forma a melhorar o processo de inclusão de pessoas com deficiência.

Os documentos referentes à educação dos alunos com deficiência orientam a inclusão como eixo norteador, evidenciando que a segregação do atendimento deve ser evitada, mesmo com o predomínio destas orientações, é preocupante como a escola e a sala de aula demonstram desarticulação com os documentos legais que regulam a educação inclusiva.

A LDB 9394/96, com publicação em 23 de dezembro de 1996, afirma em seu art. 4º que: "O dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1996). O aluno com necessidade especial deverá ser tratado com respeito e dignidade visto que a educação é um direito de todos e deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade e liberdades humanas, para a construção da cidadania, pois é um dever de estado e da sociedade garantido por lei. Deste modo, a receptividade das escolas, em relação aos alunos, deve ser de qualidade, onde todos possam usufruir de um aprendizado de forma igualitária, tendo respeitados seus ritmos e suas limitações.

Segundo Montoan (2003) inclusão remete a consideração da diferença universal, desde os elementos de um dado grupo étnico, religioso, de gênero como um todo e viver a inclusão é entender estas diferenças, e enfatiza a dificuldade de se fazer a inclusão respeitando e argumenta que para que a mesma aconteça em sua totalidade precisamos ter uma postura aberta para mudanças de comportamentos, julgamentos e posicionamento. Uma postura ética nos permite diferenciar com clareza e atitudes de integração e de inclusão.

Como professora de sala de recursos, desde 2017, noto que o apoio em termos formativos é fundamental para que ele compreenda diferentes conhecimentos relacionados ao de desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência e desenvolva melhores estratégias inclusivas. termos um posicionamento ético nos permite diferenciar com clareza e atitudes integração de inclusão.

A sala de recursos multifuncionais é espaço utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares, no âmbito da escola regular. Mas, os desafios da inclusão vão além da integração, isto é, além de ter uma sala para os alunos com deficiências.

O objetivo da inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se as particularidades de todos os alunos. Assim, à medida que as práticas educacionais excludentes

do passado vão dando espaço e oportunidade a unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. (MANTOAN, 1997).

Araújo (2000) salienta que:

[...] se tem em vista o “pleno desenvolvimento do educando”, e o ser humano é essencialmente identificado com o trabalho, trata-se de fazê-los se reunir. Se se tem em vista “o preparo para o exercício da cidadania”, observa-se que a categoria trabalho, como reúne os indivíduos humanos no seu modo de ser, também guarda estreitas relações com eles (ARAÚJO, p.103).

Dante do exposto, entende-se que a família, escola, profissionais de reabilitação, os terapeutas ocupacionais, os fisioterapeutas, entre outros, precisam se articular, ainda que isso não seja uma tarefa fácil.

Na sociedade inclusiva a relação dos profissionais com os familiares deve ser de cooperação, juntos na direção do atendimento às necessidades especiais da criança, sobretudo porque a família deposita sua confiança e esperança nestes profissionais. Os objetivos a serem alcançados e as decisões a serem tomadas devem ser discutidos entre todos os envolvidos. Cabe aos profissionais esclarecer todos os passos dos atendimentos que vão ser realizados, e o prognóstico. A decisão dos familiares deve estar baseada em informações dadas por esses profissionais (BRASIL, 2010).

Contudo, a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão, pois de acordo com Bueno (1999), “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”.

Os profissionais de educação sejam docentes, dirigentes, grupos de apoio estão incumbidos de promover a inclusão, mas são recorrentes relatos de que o “aluno dentro da escola, mas excluído nela”. Existe ainda relatos de que há materiais de qualidade, que são recursos maravilhosos, mas estão empilhados nas salas de aula, por não se saber utilizá-los, do mesmo modo, estão outros recursos pedagógicos que serviriam para o desenvolvimento integral do aluno. Assim, isso parece ser uma necessidade formativa, em que uso destes materiais atrelados ao conhecimento profissional contribuiria para o êxito do aluno no seu processo educacional.

A década de 1990 foi marcada por mudanças na educação Especial, tanto na legislação como no atendimento às pessoas com deficiência, pois surgiram documentos normatizações resultantes de acordos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, como a Declaração de Jomtien (1990), assinado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração, em Salamanca na Espanha (1994).

Essas normatizações possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, passou a exigir maior compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder e em responsabilidades na operacionalização na realidade escolar.

A inclusão está prevista pela legislação educacional vigente no país, entre elas a Constituição

Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB) e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Deste modo, a escola deve ser a instituição social, que tem o dever de atender a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. Porém, sabemos que os desafios são muitos, e um deles, o despreparo dos professores, os faz muitas vezes alegar que não sabem lidar com as especificidades dos alunos com deficiências, o que dificulta a aceitação deles em sala de aula.

De acordo com Mendes (2006), o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta de aplicação prática na educação, que implicou na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscaram, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, no sentido de construir uma sociedade democrática.

Dante deste contexto histórico e legal, o presente artigo foi delineado com base nas publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Nesta plataforma de busca, primeiro foram usados os seguintes descritores: Necessidades formativas, educação especial e inclusão. Foram encontrados 79 trabalhos, destes foram selecionados os trabalhos entre 2010 e 2020, os que mais se relacionavam à temática. Dos trabalhos selecionados 23 teses e 26 dissertações. Depois foram usados os seguintes descritores: necessidades formativas, educação especial, inclusão e projeto político pedagógico da escola. Dentre elas destacamos três trabalhos abaixo:

O trabalho, a formação dos professores na educação especial.

(SANTI 2018) destaca a importância de discutir aspectos fundamentais sobre as políticas de formação de professores na área da Educação Especial, evidenciando a distinção entre as políticas vigentes e as características da formação de professores que passaram a atuar com os alunos com deficiência no ensino comum, e aponta elementos de formação continuada diretivos do desenvolvimento educativo técnico e político dos professores como fatores contributivos para capacidade de explicitação das contradições sociais que marcam a trajetória da humanidade.

A dissertação, “A ordem do discurso na educação especial” (ALCANTARA, 2011) justifica em sua pesquisa a importância de analisar as aproximações e os distanciamentos entre os discursos acerca da formação docente na educação especial/inclusiva do professor regular da rede de ensino municipal de São Luís e os discursos nos dispositivos oficiais que versam sobre a temática, a manutenção da ideia que associa diferença e deficiência, e busca compreender o impasse entre a concepção de diferença que articula a formação discursiva inclusiva e as condições de sistema para incluir sob esta perspectiva.

A tese, “Formação docente na perspectiva da inclusão educacional (FERRO 2017)” em sua proposta de pesquisa busca analisar o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de professores que atuam em escola de ensino público ,evidenciando a importância de uma formação que prepara o futuro professor para atuar com alunos com deficiências em relação as suas práticas, pontuando a importância da construção de uma educação inclusiva de qualidade. Tendo como resultado da pesquisa que o investimento na qualidade da formação inicial dará condições de

trabalho para que este profissional possa atuar qualitativamente na educação inclusiva.

Diante desta breve revisão de literatura, se fez necessário investigar necessidades formativas para inclusão, no âmbito escolar, buscando promover uma educação pautada nos princípios da igualdade, qualidade e significação para os alunos pertencentes a esta modalidade da educação especial.

(SANTI 2018) destaca a importância de discutir aspectos fundamentais sobre as políticas de formação de professores na área da Educação Especial, evidenciando a distinção entre as políticas vigentes e as características da formação de professores que passaram a atuar com os alunos com deficiência no ensino comum, e aponta elementos de formação continuada diretivos do desenvolvimento educativo técnico e político dos professores como fatores contributivos para capacidade de explicitação das contradições sociais que marcam a trajetória da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste artigo ficou claro que para que tenha uma educação de qualidade e de igualdades a formação docente sempre terá que ser priorizada para que a educação seja de qualidade e respeito a todas as modalidades de ensino.

Ao desenvolver trocas de conhecimentos entre os professores de uma escola, a gestão contribuirá para inovar as práticas pedagógicas e melhorar as metodologias de forma a enriquecer o ensino.

Enfim, com as novas tecnologias assistivas que auxiliam o ensino, as formações continuadas devem explorar este universo para garantir o sucesso na educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA. Ramon Luis de Santana: **A ordem do discurso na educação especial.** dissertação (mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão -São Luís ,2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso 20 dez. 2023.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso 20 dez. 2023.

FERRO Marcos Batinga: Formação docente na perspectiva da inclusão educacional. Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, n.º 9394.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MENDES. Ercinéia Gonçalves: a radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil- Universidade Federal de São Carlos , programa de Pós- graduação em Educação Especial- Revista brasileira de Educação v.11 nº33 set/dez.2006

SANTI, Ana Paula. A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR.. 2018. 261 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018 .

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G.. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

WARNOCK, MARY, (1990). **Informe sobre necessidades educativas especiais**. Siglo Cero, 130, 12-24. Carvalho.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONSIDERATIONS ON SCHOOL INCLUSION AND TEACHER TRAINING



MARCIA REZENDE

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Faculdade Sumaré (2015); Pós-Graduação em Educação Especial (2018); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Inúmeros pesquisadores e estudiosos na temática da inclusão somam esforços no sentido de capacitar as pessoas para o exercício de uma vida sadia e igualitária. Assim, as ações que tem o intuito de criar ambientes e garantir políticas de inclusão devem ter início desde a educação infantil. Vive-se hoje um período de redefinição, no qual se dá às instituições de ensino papéis diferentes de antigamente. Os espaços escolares têm, diante de si, o grande desafio de se reinventar, sendo indispensáveis novas práticas pedagógicas que busquem atender toda a diversidade de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Formação de Professores; Progresso.

ABSTRACT

Numerous researchers and scholars on the subject of inclusion are working together to enable people to lead healthy and equal lives. Therefore, actions aimed at creating environments and guaranteeing inclusion policies must start from early childhood education. Today we are living in a period of redefinition, in which educational institutions are being given different roles from before. School spaces are faced with the great challenge of reinventing themselves, and new pedagogical

practices are essential in order to cater for all the diversity of their students.

ABSTRACT

Numerous researchers and scholars on the subject of inclusion are working together to enable people to lead healthy and equal lives. Therefore, actions aimed at creating environments and guaranteeing inclusion policies must start from early childhood education. Today we are living in a period of redefinition, in which educational institutions are being given different roles from before. School spaces are faced with the great challenge of reinventing themselves, and new pedagogical practices are essential in order to cater for all the diversity of their students

KEYWORDS: Inclusion; Teacher Training; Progress.

INTRODUÇÃO

A escola é, na maioria das vezes, o espaço de introdução da criança na vida acadêmica e, como tal, hoje ela não pode selecionar mais quem pode ou não frequentá-la. Isso representa um desafio para a formação docente e evidencia a necessidade de novos caminhos a serem percorridos.

O movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vêm dando novos rumos às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais.

Nesse contexto, a educação infantil passou a ser concebida como um espaço de aprendizagens, onde as crianças podem e devem fazer relações e estabelecer conexões que as ajudarão ao longo de sua vida escolar, tornando suas experiências acadêmicas cada vez mais prazerosas, por despertar o desejo de construir novos conhecimentos, aproveitando para testar as hipóteses que elas levantam e que vão surgindo ao longo de sua vida escolar.

A escola regular precisa se organizar e se adequar para o progresso de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo flexibilização e adaptação curricular, serviço de apoio pedagógico especializado nas classes comuns e nas salas de recursos de educação especial, condições para reflexões, elaboração teórica e sustentabilidade do processo inclusivo, entre outras providências.

A universalização da educação tem uma implicação na educação inclusiva, que legitima e reconhece a diversidade humana, no acolhimento a todas as diferenças. A etnia, o gênero, a religião, a orientação sexual ou cultural não podem limitar a construção de uma escola. Atualmente, vive-se sob o princípio de inclusão social, pelo viés do princípio de emancipação.

O papel da escola é formar sujeitos-cidadãos. Espera-se que ela oportunize aos alunos uma rica convivência com as diversidades de práticas sociais, em que os saberes entre os sujeitos podem

ser trocados e comprovados.

Martins (2002) pontua que o processo de inclusão pressupõe adaptação da instituição para atender as necessidades especiais dos alunos na sala regular, tornando função da escola conciliar o ensino com o trabalho de inclusão, mediante as necessidades significativas do ensino-aprendizagem.

Miranda (2011) explicita que:

O atendimento especializado deve ser ofertado desde a educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno, contribuindo também com sua formação humana. MIRANDA (2011, p. 154).

Nessa fase, podem-se explorar as situações de ludicidade, acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito, a valorização e a autoestima da criança.

O direito educacional avalia e atesta que a educação de todas as crianças é o direito de ver a prática da educação no país repensada e reconstruída. A educação inclusiva exige uma nova escola, que transcendam valores e posturas que valorizam um grupo em detrimento de outro.

O direito à educação vai além de qualquer disposição legal ou constitucional, tendo em vista a suprema importância que recai na formação da individualidade e na sua socialização com os demais integrantes da comunidade e dos grupos sociais dos quais pertencem.

As políticas de inclusão são frutos de lutas travadas por movimentos sociais em prol dos segmentos marginalizados dos processos de participação e atuação nos espaços públicos e culturais constitutivos de suas cidadanias.

Neste sentido, desde a década de 1990, significativas conquistas vêm sendo acumuladas nessa linha no setor educacional, passando por um processo de lutas e transformações que demandam novas posturas no sistema escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação inclusiva vem passando a cada período por grandes mudanças que requerem um novo perfil de profissional, com um olhar sensível, com um preparo acadêmico mais consistente, que atenda satisfatoriamente a demanda social contemporânea.

Fonseca (1995) considera que:

“O ser humano pode modificar-se por efeitos da educação e, ao mudar sua estrutura de informação, formação e transformação, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades” (FONSECA apud FERREIRA, 2003, p. 43).

É preciso que se reconheça a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos, dando mais embasamentos para uma atuação mais crítica.

A inclusão requer novas posturas da escola, que proponham esforços no sentido de atualizar

e reestruturar as condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A educação inclusiva é um processo que implica no corpo docente, que também é responsável pelo estímulo aos avanços, afinal essa é uma das principais convicções para quem tem interesse nessa área.

A ação dos professores deve permitir que alunos com necessidades especiais tenham condições de realizar suas potencialidades intelectuais ou de socialização, da mesma maneira que todos os outros.

O preceito legal da inclusão deve ser cumprido e isto está acima de qualquer discussão. No entanto, a formação docente requer o estímulo à sensibilidade do educador.

Para se efetivar, a construção de uma mentalidade inclusiva depende do processo de acolhimento, das estratégias de participação e de pertencimento que certamente não ficam restritos à escola.

A formação dos professores deve contemplar a reflexão sobre os valores da educação, vivência interdisciplinar, formação técnica, implementação de estratégias de intervenção, manuseio de recursos didáticos e pedagógicos, trabalho em equipe, pesquisa e construção de competências.

O professor é um ator social, um formador cultural, que participa de espaços formativos, tem uma história de vida, cultura e personalidade. Assim, tais aspectos irão diretamente influenciar seus pensamentos e ações, que irão constituir seu fazer profissional.

Muitos professores ainda não se consideram preparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Por isso, resistem à inclusão. Buscar uma melhor qualificação não é apenas um propósito pessoal, mas deve ser um projeto político-pedagógico das instituições, com o intuito de qualificar o corpo docente para atender às exigências da própria sociedade e para a utilização de recursos e estratégias planejadas e significativas.

Bueno (2001) assegura que a inclusão escolar em nosso país deva ser um processo gradativo, contínuo, sistemático e planejado. Também defende que o estabelecimento de diretrizes e ações políticas inclusivas exige, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, de tal forma que ela vá, efetivamente, constituindo-se numa realidade de fato.

A educação inclusiva significa a eliminação de discriminações, preconceitos e segregações existentes, como etnia, cultura, religião, condição social. Assim, devem-se oferecer condições para que todos possam ter as mesmas possibilidades e responsabilidades.

Como os alunos são diferentes entre si, para que seja possível conseguir tais condições torna-se necessário adotar condições desiguais de ação entre as pessoas, afinal o respeito às singularidades é primordial no processo de educação inclusiva.

A educação inclusiva aponta para uma possibilidade de transformação da escola e do sistema educacional como um todo, isso porque o foco central da escola inclusiva é a aprendizagem do aluno garantida pela forma diferenciada do professor ensinar seus alunos que, a partir desse novo

paradigma, passa a usar estratégias, recursos, adaptações que atendam às diferentes necessidades educacionais do aluno.

Colocar os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem pressupõe que as suas características e necessidades individuais sejam atendidas, o que implica a preparação de todo o sistema de ensino para o atendimento a essa mesma heterogeneidade.

Sanches & Teodoro (2006) consideram que a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma práxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

BAILEY, MCWILLIAM, BUYSSE e WESLEY (1998) destacam a inclusão escolar como a completa participação da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades disponíveis para crianças com desenvolvimento típico. Apontam que, embora não necessariamente limitada à participação em salas de aula, as salas inclusivas constituem o lugar em que esse construto é normalmente operacionalizado.

Salienta-se a importância da preparação dos professores em cursos de formação nesse sentido, de modo que eles possam atuar desde o trabalho com a educação infantil, através das múltiplas possibilidades de uso pedagógico dos recursos e materiais de apoio à inclusão.

Dessa forma, pode-se buscar explorar atividades que proporcionem o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade, em todos os aspectos e não apenas com vista aos cuidados, que apesar de serem extremamente necessários, não podem ser os únicos objetivos.

De acordo com Gomes (2009), a formação de professores deve buscar a superação do assistencialismo. A autora complementa tais assertivas quando assegura que:

A formação de professores ocorre em contextos específicos e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área da educação e o processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores (Gomes, 2009, p. 42).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Essa formação possibilita o seu desempenho no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recurso, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos da educação especial.

Aranha (2005) pontua que cada aluno tem sua história de vida, sua história de aprendizagem, suas características pessoais e suas necessidades específicas. A autora ainda destaca que o professor, ciente dessas diferenças, deve buscar a melhor forma de ensinar o conteúdo, utilizando os conhecimentos prévios e motivá-lo para a aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso desenvolver ainda uma rede de apoio, constituída por alunos, pais, professores, diretores, psicólogos, terapeutas, pedagogos e supervisores, para discutir e resolver problemas, trocar ideias, métodos, técnicas e atividades, com a finalidade de ajudar não somente aos alunos, mas aos professores para que possam ser bem sucedidos em seus papéis.

Os avanços na inclusão escolar vão depender, em grande parte, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos.

A educação inclusiva requer que a escola seja um espaço de todos, onde os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam livremente as suas ideias, participam ativamente das tarefas de ensino e desenvolvem-se como cidadãos, apesar das suas diferenças.

O ideal não é encarar o trabalho escolar como uma utopia, mas como uma real e prioritária possibilidade de acesso aos saberes e aos conhecimentos acumulados histórica e culturalmente.

Aprender a trabalhar com a diferença para que cada aluno possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai ser um dos grandes estímulos presentes no universo escolar das próximas gerações.

Numa educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, percebe-se um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Cabe à escola e aos professores avaliarem o nível de aprendizagem do aluno e elaborar um plano pedagógico diferenciado, com um currículo adequado, de forma a viabilizar sua aprendizagem escolar da melhor maneira possível.

É fundamental o envolvimento da escola, da família, da comunidade escolar e dos profissionais de saúde, fazendo com que a criança descubra suas habilidades, resgatando a autoconfiança e autonomia, e para isso é preciso que a equipe esteja disposta a criar também formas diferenciadas e adaptadas para essa criança aprender e ser avaliada.

De acordo com Mendes(2004), uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar ao aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2004, p.228).

Nesse sentido, a consideração da diversidade como elemento inerente às salas de aula é uma das bases para a valorização da educação inclusiva. Consequentemente, a flexibilização das ações pedagógicas, no âmbito dos tempos e espaços escolares, bem como a identificação das necessidades educacionais especiais, serão parte das adaptações curriculares.

Mantoan (1989) revela que a educação inclusiva deve ser inserida na escola regular para que haja inclusão, pois o ensino especial deve ser absorvido pelo ensino regular, mas, para isso é necessário que a escola passe por um processo de transformação. Para que a escola de fato seja inclusiva tem de ter uma filosofia de profundo respeito às diferenças.

A inclusão também pode beneficiar a criança sem necessidades especiais, pois auxilia na compreensão das diferenças nos modos de crescimento e desenvolvimento das pessoas, promovendo maior conscientização e ações e atitudes mais autônomas.

Miranda (2011) ressalta que educar para a diversidade requer uma cultura que combata as desigualdades, que garanta um tratamento educativo que conte com a realidade de cada aluno e considere a expressão da diversidade de cada indivíduo e seus interesses, princípios estes defendidos pelo movimento da escola inclusiva dos dias de hoje.

Os educadores devem estar dispostos a romper com paradigmas, desenvolvendo cada vez mais estudos e formação em serviço, para se manterem em constantes mudanças educacionais progressivas, colaborando para a criação de escolas inclusivas e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais a escola tem um grande desafio a enfrentar, incluir todos alunos. Quando falamos de inclusão estamos nos referindo a um amplo contingente de pessoas, seja alto, magro, gordo, feio, bonito, pobre, negro ou branco, a escola é para todos. Esse desafio deve fazer parte de uma das missões descritas no Projeto Político Pedagógico da escola. Sabemos que não é uma medida fácil, e que muitos professores são resistentes a esse enfrentamento.

A inclusão de modo geral é tarefa atribuída ao professor, principalmente no que diz respeito às metodologias pedagógicas, as diversas formas de ensinar e aprender. Diante deste cenário o professor se vê de mãos atadas, porque o desafio proposto é para todos que fazem parte da escola.

Percebemos que nas escolas que o professor sente o apoio da equipe gestora e dos demais funcionários, o trabalho acontece, e a inclusão de fato sai do modo idealista para a prática cotidiana. São escolas que o professor pode contar com uma rede de apoio para colaborar em todas as tarefas com o aluno, seja ele inclusivo ou não.

Muitas medidas e Políticas públicas tem se estabelecido na temática inclusão, no entanto, o fato real é que, ainda encontramos professores muito inseguros com o tema dissertado. Na verdade falta engajamento, direção, suporte e apoio para que esse professor realize um trabalho de qualidade e que o aluno de fato sinta parte desse processo.

O primeiro passo seria o reconhecimento das dificuldades da formação dos educadores, que sendo mapeado isso é possível intervenções pontuais a fim de melhorar a formação de professores e ao mesmo tempo, formar uma rede forte, em que o ensino seja reconhecido por todos, com acesso e permanência nos estudos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - necessidades educacionais especiais dos alunos.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 5. Brasília, 2005.

BAILEY, D. B.; MC WILLIAM, R. A.; BUYSSE, V. WESLEY, P. W. **Inclusão no contexto de valores concorrentes na Educação Infantil.** In Early Childhood Education. Early Childhood Research Quarterly, 13 (1), 27-47, 1998.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Brasília: 2011.

BUENO J.G.S. **Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente.** São Paulo, EDUC/PUCSP, 2001

GOMES, N. L. **Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: orientações pedagógicas**. In: BRASIL. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2002.

MENDES, E .G. **Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão das diversidades**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. Ed. Inf.: **percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/Br e em Guadalajara/Es**. 478 p. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, UNESP Júlio Paulista Filho, 2011.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZARDO, Sinara Pollom. **A literatura infantil como auxílio pedagógico para uma educação inclusiva**. Revista Partes - Revista virtual do leitor, São Paulo – SP, Ano IV, N.46, jun.2004.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF WORKING WITH PROJECTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

As escolas de educação infantil são entendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem acontece através da brincadeira, os pedagogos criam planos de aula que apoiam o desenvolvimento integral da criança. A educação infantil é muito importante na educação infantil por ser um ambiente ao ar livre que promove sensação de liberdade, por isso neste estudo trabalharemos um parque inclusivo nas aulas de educação infantil. A variedade de brinquedos do parque ajuda a desenvolver a coordenação motora, a resiliência e a autoconfiança, além de promover a socialização e a autonomia. As escolas públicas atendem a um público diversificado que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas pré-escolas públicas os parques raramente são inclusivos, o que promove constrangimento e frustração às crianças com deficiência. De acordo com a Lei nº 9.394/96, a educação é dever do Estado e da família, cabendo à família e aos especialistas em educação exigir do Estado os meios e adaptações necessárias à educação inclusiva. O objetivo geral do trabalho é apontar como o parque escolar afeta a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. O objetivo específico é propor uma visão crítica sobre a falta de adaptações necessárias para tornar o parque inclusivo e o quanto crucial é esse fator na vida escolar das crianças com deficiência. A metodologia baseia-se na ideia desta pesquisa sobre um parque inclusivo, que foi criado a partir de experiências no recreio da escola. Observou-se como as crianças com deficiência ficam frustradas com a falta de brinquedos adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas ou visuais. Os parques inclusivos na primeira infância têm

sido pouco falados, por isso esta pesquisa foi desenvolvida com base na contribuição dos parques escolares para o desenvolvimento integral das crianças, bem como nas leis que garantem a inclusão. O artigo sugere pensar em como as pré-escolas precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Crianças; Brincadeiras; Aprendizagem; Projetos.

ABSTRACT

Nursery schools are seen as welcoming environments that are part of early childhood. Learning takes place through play, and teachers create lesson plans that support the child's all-round development. The playground is very important in early childhood education because it is an outdoor environment that promotes a sense of freedom, so in this study we will work on an inclusive playground in early childhood education classes. The variety of toys in the playground helps develop motor coordination, resilience and self-confidence, as well as promoting socialization and autonomy. Public schools cater for a diverse public that must be understood in its individuality. In public pre-schools, playgrounds are rarely inclusive, which causes embarrassment and frustration for children with disabilities. According to Law 9.394/96, education is the duty of the state and the family, and it is up to the family and education specialists to demand that the state provide the necessary means and adaptations for inclusive education. The general aim of this work is to point out how the school playground affects the learning and all-round development of children in early childhood. The specific objective is to propose a critical view of the lack of adaptations needed to make the playground inclusive and how crucial this factor is in the school life of children with disabilities. The methodology is based on the idea of this research into an inclusive playground, which was created from experiences in the school playground. It was observed that children with disabilities are frustrated by the lack of toys suited to their conditions, be they motor, hearing or visual. Inclusive playgrounds in early childhood have been little talked about, which is why this research was developed based on the contribution of school playgrounds to children's all-round development, as well as the laws that guarantee inclusion. The article suggests thinking about how pre-schools need to have inclusive playgrounds for a quality and more welcoming education.

KEYWORDS: Early childhood education; Children; Play; Learning; Projects.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através de pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação infantil. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. A Declaração de Salamanca (Salamanca -

1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, sendo assim, através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado* também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privadas das brincadeiras no parque. Dificilmente as escolas de Educação infantil* possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

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

ESCOLA INCLUSIVA

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 1998).

De 1854 a 1956 iniciativas oficiais e particulares isoladas:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto do Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Hauy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino (MAZZOTTA, 2003, p.28).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se

problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da ‘‘escola nova’’ no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da ‘‘escola nova’’ para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

A progressão da legislação a respeito da educação especial e inclusiva que segue, foi extraída de Mazzotta (2003).

A Constituição Federal de 1988, elegeu a partir do artigo 1º inciso II e III, o fundamento da cidadania e dignidade da pessoa humana. No artigo 3º inciso IV, elege a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Seguindo este pensamento o artigo 5º, garante expressamente o direito à igualdade. Já o artigo 205 garante o direito de TODOS à educação, “pleno desenvolvimento da pessoa, com preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O artigo 206 inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Artigo 208 define como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990 a SESPE foi extinta, tendo suas atribuições sido absorvidas pela então criada Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEB.

Pelo Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 a educação especial e a educação básica passam a ser da competência da SENEB.

Esta alteração estrutural sugere a preocupação com o favorecimento da integração da Educação Especial com os demais órgãos centrais da administração do ensino. Pelo menos por sua localização na estrutura do MEC, a Educação Especial deixa de ser o objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino. No entanto, em 1992 nova organização do MEC recoloca o órgão específico de Educação no status de Secretaria. Confrontando tais modificações com o preceituado no citado Artigo 15 da Lei nº 7.853/79,

pode-se indagar até que ponto, órgãos federais com atribuições relativas a portadores de deficiências ou de necessidades especiais, compatibiliza suas competências ou entram em conflito (MAZZOTTA, 2003, p. 81).

Segundo Carneiro (2013), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal nº 8.069/90, define proteção integral para crianças e adolescentes em condições especiais de desenvolvimento e estabelece que:

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

Artigo 11 § 1º - A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

Com relação à LDBEN, no título V “dos níveis e das modalidades de educação e ensino” e em se tratando da modalidade da Educação Básica de acordo com o art. 21 o autor enfatiza:

Portanto está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente nas Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitam.

Uma instituição especializada ou escola especial é assim reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino.

Conforme a LDBEN, em seu art. 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (CARNEIRO, 1998, p. 133).

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdica vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa à conduta daquele que joga, brinca e se diverte.

Segundo Almeida (1993) o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispesável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela comece a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (1993) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio da ludicidade ela expressa a si própria suas emoções e fantasias. A vivência do mundo simbólico

e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de “faz de conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Tudo o que é ludicidade pode ser usado como práticas educativas, e linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröbel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, “rabisca” as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir

as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também

no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto

e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto,

do real.

A criança, por sua vez, passa se expectadora passiva a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a aprendizagem poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças têm uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a “cartilha” de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente,

ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que a educação e o parque inclusivo como um todo são necessários para a condução da ação pedagógica, se considerarmos que pensar o brincar é uma atividade educativa repleta de significados, porém, as crianças com deficiência não podem participar dessa aprendizagem lúdica. devido à falta de infraestrutura.

Utilizando a brincadeira e um parque inclusivo, o aluno cria e recria métodos de aprendizagem que apoiam a integração de conhecimentos sociais e culturais. Considerando o que foi apresentado, é possível perceber que a aprendizagem é progressiva e contínua, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para que isso aconteça de forma geral é necessário respeitar o documento Salamanca (1994), que garante educação para todos. Falar de educação é falar de seres humanos. Todo processo educativo deve avaliar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que tem direitos e obrigações.

Observa-se que parques e atividades recreativas com diferentes concepções de desenvolvimento alcançam apenas um bem que é o bem-estar infantil; com base nos resultados demonstrados na pesquisa, pode-se ressaltar que ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que incluam brincadeiras e um parque inclusivo terão grande sucesso nas escolas se todos os direitos forem respeitados e forem fornecidos recursos para que todos possam brincar. .

Cabe às escolas, às famílias e ao governo apoiar ações que incluam brincadeiras e parques inclusivos como forma de aprendizagem e conscientização sobre a brincadeira na primeira infância. De acordo com a Lei 9.394/1996, é dever da família e do Estado garantir o pleno desenvolvimento do aluno.

O objetivo principal desta pesquisa foi alcançado, que é estimular a reflexão sobre a importância do parque para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças normais ou com deficiência seja bem-sucedido, o parque deve ser inclusivo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 2008. v. 1.

CARNEIRO, J. **Biologia Celular e Molecular.** 8ed. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2005. 2012. 2011. 1998.

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

CUNHA,J.R.A., ESTEVES, R.G. **Manual Prático do Mobiliário Escolar.** São Paulo, Brasil: ABIME –Associação Brasileira das Indústrias de Móveis Escolares, 2001

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, **Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994, Salamanca- Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

MÁRCIO Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, [nova escola.org](http://novaescola.org). BR.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: ed.scipione, 2000.

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

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

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

VYGOTSKY, Lev. **As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem** portal educação. com.br.

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR



THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE SCHOOL INCLUSION PROCESS

MARLI APARECIDA GRANDO PEREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2001); Especialista em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Universidade de São João Del Rei(2014); Professor de Educação Básica – Educação Infantil - na EM Prof.^a Ederle Marangoni Dias.

RESUMO

O presente artigo nos convida a fazer uma reflexão sobre a importância das TICS como recursos pedagógicos e sua contribuição para elaboração de estratégias para uma aprendizagem qualitativa dentro do contexto educacional, especialmente para alunos com deficiência. Este recurso que hoje está em todos os espaços contribui significativamente para o sucesso e aprimoramento das metodologias de ensino onde professor e aluno constroem o conhecimento com troca de saberes, esta pluralidade possibilita uma escola e ensino voltados para necessidades pertinentes ao século XXI. Professores trocam saberes e aprendem novas concepções para uma aprendizagem dinâmica e de qualidades para transformação do indivíduo dentro do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Educação; Inclusão.

ABSTRACT

This article invites us to reflect on the importance of ICTs as teaching resources and their contribution to developing strategies for qualitative learning within the educational context, especially for students with disabilities. This resource, which is now everywhere, contributes significantly to the success

and improvement of teaching methodologies where teacher and student build knowledge through an exchange of knowledge. This plurality enables a school and teaching geared towards the needs of the 21st century. Teachers exchange knowledge and learn new concepts for dynamic learning and qualities to transform the individual within the world.

KEYWORDS: Technology; Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar o professor depara-se com uma série de dificuldades. Podemos mencionar questões financeiras, problemas no preparo profissional, falta de reconhecimento da profissão por parte de governantes e mesmo da clientela, dificuldade de aprendizagem dos alunos, questões comportamentais, entre outras.

Hoje no Brasil, milhares de pessoas com algum tipo de deficiência estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho. O processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem e para sanar esse problema é importante considerar que a inclusão tem início nos ambientes escolares.

Nos últimos anos, ações isoladas de educadores e de pais têm promovido e implantado a inclusão, nas escolas, de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento. (Quintão, 2005)

A inclusão escolar, fortalecida pela declaração de Salamanca (1994), no entanto, não resolve todos os problemas de marginalização dessas pessoas, pois o processo de exclusão é anterior ao período de escolarização, iniciando-se no nascimento ou exatamente quando aparece algum tipo de deficiência física ou mental, adquirida ou hereditária, em algum membro da família. (Lévy 1993).

Ao entrarem para a escola, as crianças que possuem alguma necessidade educativa especial terão que se integrar e participar obrigatoriamente de três estruturas distintas da dinâmica escolar: - o ambiente de aprendizagem; - a integração professor-aluno; - e a integração aluno-aluno.

A inclusão social é, na verdade, uma medida de ordem econômica, uma vez que o portador de deficiência e outras minorias tornam-se cidadãos produtivos, participantes, conscientes de seus direitos e deveres, diminuindo, assim, os custos sociais. Dessa forma, lutar a favor da inclusão social deve ser responsabilidade de cada um e de todos coletivamente. (Quintão, 2005).

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Vivemos em um cenário sociocultural que afeta e modifica os hábitos, atualmente conhecer

a vasta gama de possibilidades que as tecnologias oferecem é uma necessidade de todos, e um desafio para toda a população. Em um período marcado pelo intenso uso dos recursos tecnológicos, surge a expressão Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, esse termo é aplicado a várias áreas do conhecimento, porém é na educação que ele vem se destacando.

A educação incorpora gradativamente cada vez mais essa nova proposta de inserção dos recursos oferecidos pelas TIC's na prática pedagógica.

No meio desse cenário encontra-se os profissionais de educação, que percebem e vivenciam todas as mudanças ocorridas na sociedade, e sofrem, dentro da escola, as pressões muitas vezes contraditórias dessas diferentes realidades, diante das práticas e modelos educacionais defasados, pedagogicamente excludentes.

Com as transformações e avanços ocorridos na sociedade, crescem as pesquisas relacionadas as Tecnologias Assistivas e a Inclusão Digital, reconhecido cada vez mais como um elemento fundamental para a autonomia e inclusão escolar e social das Pessoas com deficiência.

A sociedade atual é considerada como “tecnológica”, caracterizada pela diversidade de ideias, significados, e muitas outras manifestações. A própria expressão “tecnologia” é polissêmica. E apresenta vários significados de acordo com cada situação em que se pretende empregar o termo, é o estudo dos instrumentos, processos e métodos empregados nos diversos ramos industriais. (Lévy 1993).

Segundo FERREIRA, ALVES e NOVA (2003), o uso do termo “tecnologia” é oriundo da revolução industrial no final do século XVIII, durante esse período o termo aplicava-se apenas aos avanços da indústria têxtil e mecânica, ou seja, quando surgiu o aprimoramento da “técnica” de trabalho utilizada na indústria, quando a produção foi acelerada devido ao novo sistema de trabalho. A essa “técnica” não está apenas relacionada as rotinas de trabalho, mas também a inserção de equipamentos que aprimoravam ou agilizavam as rotinas.

Moraes (1995), salienta que o uso da tecnologia, seja através de ferramenta comum, ou tecnologias mais avançadas como as redes digitais, traz uma motivação que se reflete positivamente na aprendizagem dos alunos.

O que nos faz refletir que as tecnologias quando bem utilizada, transforma qualquer atividade numa construção de conhecimentos. Quando se utiliza os recursos tecnológicos em ambientes educacionais aproxima-se o relacionamento professor x aluno, pois existe um equilíbrio de conhecimentos, o professor é forçado a sair da condição de retentor do conhecimento e passa a construir um processo ensino-aprendizagem mútuo, pois na maioria das situações, o educando está mais familiarizado com os recursos tecnológicos. Neste processo, professor e aluno trabalham juntos tornando a aprendizagem um processo colaborativo.

Na sociedade atual é cobrado que o indivíduo receba uma educação onde ele possa ser capaz e viver e conviver harmoniosamente em sociedade, que aprenda a coexistir de forma estável com seus semelhantes. No entanto isso não acontece na prática em todas as instituições, algumas escolas tradicionalistas ainda seguem a lógica da transmissão de conteúdo, em que o aluno é um

simples receptor de informação e o professor detentor do conhecimento.

Nessa situação, o uso das tecnologias digitais não resulta em uma atividade prazerosa, pois vai existir resistência dos professores em aceitar a condição do educando como um indivíduo que também detém algum conhecimento sobre a utilização da tecnologia. (Warschauer, 2006).

Nos anos 70, o sociólogo espanhol Manuel Castells adotou a expressão “sociedade em rede” como título de um estudo em que investigava os efeitos das tecnologias na economia e na sociedade. Para este autor a “convergência da evolução social e das tecnologias da informação criou uma base material para o desempenho de atividades em toda a estrutura social. Esta base material construída em redes define os processos sociais predominantes, consequentemente dando forma à própria estrutura social (Castell, 1999, p.499).

COMPUTADOR COMO RECURSO DE MOTIVAÇÃO E ESTÍMULO A BUSCA

Segundo Moraes (1995), o uso da tecnologia, seja através de ferramenta comum, ou tecnologias mais avançadas como as redes digitais, traz uma motivação que se reflete positivamente na aprendizagem dos alunos.

Percebe-se que o quando bem utilizado, transforma qualquer atividade numa construção de conhecimentos. Quando se utiliza os recursos tecnológicos em ambientes educacionais aproxima-se o relacionamento professor x aluno, pois existe um equilíbrio de conhecimentos, o professor é forçado a sair da condição de retentor do conhecimento e passa a construir um processo ensino-aprendizagem mútuo, pois na maioria das situações, o educando está mais familiarizado com os recursos tecnológicas. Neste processo, professor e aluno trabalham juntos tornando a aprendizagem um processo colaborativo. Moraes (1995).

Para Lévy (2000), a tecnologia deve ser considerada como uma ferramenta auxiliar ao processo educativo, e sua inserção no processo educacional possibilitam tanto que professores como alunos, avancem na aquisição de novos saberes e novos conhecimentos.

Segundo LÉVY, 2000:

“Os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõe. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes, e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas”. (LÉVY 2000, p.171)

Mas isso não significa dizer que as tecnologias digitais é a principal agente nesse processo, pois o professor continua sendo indispensável, o computador nesse caso é apenas o fio condutor desse processo, o professor continua sendo o agente que conduz esse processo.

“Se ensinar dependesse só de tecnologia já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem às questões a fundo. Ensinar e Aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora que estamos pressionados”. (SANTAELLA, 1992, p.142).

Para se reconhecer como o computador pode influenciar positivamente em uma aula é necessário antes compreender que em apenas um “aparelho” pode-se oferecer recursos,

POLÍTICA DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL

Segundo o Ministério da Educação, no Brasil, como em outros países, o uso do computador na educação teve início com algumas experiências em universidades em meados da década de 70. O papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na atual sociedade da informação começou a ser amplamente discutido, tanto por meios de meios de comunicação públicos como privados.

A INCLUSÃO DIGITAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Segundo PASSERINO, (2003), Pessoas com deficiência - PCD que em maior ou menor medida precisam de algum apoio ou suporte externo para se desenvolver e serem autônomas. Considera-se que necessidades especiais engloba um conjunto de aspectos que ultrapassam em muito, o antigo conceito de “deficiente”. Por esse motivo, podemos considerar dentro do espectro de necessidades especiais grupos sociais como terceira idade, desempregados, pessoas carentes etc.

De maneira mais específica, para WARSCHAUER (2006), as Tecnologias de Informação e Comunicação podem ajudar portadores de deficiência física a superar problemas de mobilidade, limitações físicas ou discriminação social. Em outro contexto, este autor propõe que ainda que todas as tecnologias tenham influência sobre a estruturação das relações humanas, “o propósito real das Tecnologias de Informação e Comunicação é reestruturar as comunicações e as relações humanas”

“o potencial de socialização através das Tecnologias de Informação e Comunicação para a promoção do desenvolvimento sociocognitivo de Pessoas com Necessidades Especiais e, com isso, constituir-se em uma prática de inclusão digital. Se o uso do computador no ensino é capaz de favorecer o processo educacional, no caso de um PNE, este é um recurso que favorece a sua vida, já que se trata de um meio de comunicação, de produção, de construção, de diagnóstico, entre outros. ” (WARSCHAUER, 2006, p. 279)

De acordo com a perspectiva que privilegia o papel de socialização das Tecnologias de Informação e Comunicação para as Pessoas com Necessidades Especiais, o desenvolvimento cultural de uma criança vincula-se em um primeiro momento de um plano social (coletivo) e, após, em um plano psicológico (individual) (VYGOTSKY, 1988). Frente a isso, PASSERINO (2005) afirma que a utilização das Tecnologias no processo educativo pode promover o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de todos os sujeitos, particularmente dos Portadores de Necessidades Especiais que se beneficiam do uso das TIC, pois estas propiciam “espaços alternativos” de comunicação e construção, não somente individual, mas também colaborativo.

As Tecnologias de Informação e Comunicação também são tidas como ferramentas potencializadoras para a inclusão, por isso são chamados de API –

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Tecnologia Assistiva é uma nomenclatura nova, utilizada para identificar todos os recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com

deficiência promovendo a inclusão e independência desse indivíduo.

Podemos considerar como um recurso facilitador para esse processo um instrumento ou mecanismo que especificamente contribuirá no desempenho de uma tarefa.

As tecnologias assistidas, conforme descrição, pode ser entendida como um instrumento de promoção de inclusão: a falta de tais recursos pode comprometer, por exemplo, o desempenho de alunos com deficiência, pois auxiliam na superação de dificuldades funcionais para a realização de atividades dentro da rotina escolar. É um grande desafio para a missão da escola, que é a de assegurar oportunidades iguais para cada um atendendo sua diferença, desenvolvendo ao máximo seu potencial próprio e sua inclusão no grupo.

Pensando nesse processo de inclusão, o Ministério de Educação disponibilizou para todas as escolas da rede pública uma “Sala de recursos Multifuncionais”.

“O programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais especializados, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação.” (BRASIL, 2000).

Nessa temática, novamente os recursos tecnológicos apoiam e facilitam esse processo, são vários os acessórios que podem ser utilizados para inserir o portador de deficiência nos processos educativos.

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999). Essa constatação é ainda mais evidente e verdadeira quando nos referimos as pessoas com deficiência. Nesses casos, as TIC podem ser utilizadas como Tecnologias Assistivas. Essa constatação é ainda mais evidente quando nos referimos as pessoas com necessidades especiais. Deste modo as TIC podem ser utilizadas ou como Tecnologia Assistiva, ou através de Tecnologias Assistivas.

Utilizamos as TIC como Tecnologia Assistiva quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico, para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TIC são utilizadas através de Tecnologias Assistivas, quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa.

As dificuldades de muitas pessoas com necessidades educacionais especiais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem têm encontrado uma ajuda eficaz na utilização das TIC como ferramenta ou ambiente de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A humanidade vivencia um período de profundas e aceleradas transformações sociais em

diferentes áreas. As formas de construir e produzir conhecimento e dos seres humanos se comunicarem e interagirem entre si, foram profundamente modificadas com a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação. Ganham forças as correntes e visões humanistas que defendem a valorização das diferenças e o reconhecimento das riquezas da diversidade humana, apontando para a busca de uma verdadeira inclusão social de todos os homens.

Por outro lado, se torna cada vez mais evidente a resistência ao enfrentamento dessas transformações que ocorrem na sociedade, fica claro observando as práticas escolares tradicionais e hegemônicas que por vezes não dialogam com o que está acontecendo a sua volta, tornando dramático o processo de inclusão.

Se por um lado as realidades e transformações relacionadas as tecnologias e os princípios de Educação Inclusiva começam a forçar as escolas a aceitarem esse novo paradigma, os avanços ainda são muito difíceis e lentos de acontecerem, devido ao imobilismo e as contradições do paradigma tradicional de ensino.

No meio desse cenário encontra-se os profissionais de educação, que percebem e vivenciam todas as mudanças ocorridas na sociedade, e sofrem, dentro da escola, as pressões muitas vezes contraditórias dessas diferentes realidades, diante das práticas e modelos educacionais defasados, pedagogicamente excludentes.

Com as transformações e avanços ocorridos na sociedade, crescem as pesquisas relacionadas as Tecnologias Assistivas e a Inclusão Digital, reconhecido cada vez mais como um elemento fundamental para a autonomia e inclusão escolar e social das Pessoas com Necessidades Especiais.

Frente a essa realidade, este estudo buscou perceber de que forma as políticas públicas vem de encontro as necessidades inclusivas, reconhecendo de que forma o processo de apropriação das Tecnologias vem favorecendo o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE BRASIL. O que é acessibilidade.

BRASIL. Presidência da República. Casa. Decreto Lei 3.298 Disponível em <http://www.acesso-brasil.org.br> Acesso 3 jun. 2013.

CASTELLS MANUEL. **A era da informação: economia, sociedade e cultura - a sociedade em rede**, de Manuel Castells. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONFORTO, D. e SANTAROSA, L. M. C. **Acessibilidade à Web: Internet para de Informática na Educação.** Belo Horizonte, 1995.

FERREIRA, Simone de Lucena. **A internet como espaço de construção do conhecimento.** In: ALVES, Lynn e NOVA Cristiane (Orgs.). **Educação e tecnologia: trilhando caminhos.** Salvador-BA: Editora da UNEB, 2003.

MEC. SECRETARIA GERAL. **Programa Nacional de Informática Educativa**, outubro de 1989

MORAES, Raquel de Almeida. **Educação, Informática e Sociedade: O Processo de Informatização do Ensino Público no Brasil.** In VI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Belo Horizonte, 1995.

PASSERINO, Liliana; SANTAROSA, L. M. C. **Interação Social no Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem.** Psicologia. Reflexão e Crítica, v. 20, p. 54-64, 2007.

QUINTÃO, Denise Teresinha da Rosa. **Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. Psicologia & Sociedade.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2005. Todos. Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática – PGIE/UFRGS

UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994. v.5 nº 2, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e Inclusão Social. A exclusão digital em debate.** São Paulo: Senac, 2006.

A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA, SUAS POSSÍVEIS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR



INDISCIPLINE IN THE CLASSROOM, ITS POSSIBLE CAUSES AND CONSEQUENCES IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

NALVA GOMES DO NASCIMENTO DA SILVA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Ítalo Brasileiro – Uniltalo (2012); Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2014); Graduação em Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Jales – UniJales (2018); Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Eliseos (2015); Especialização em Letramento pela Faculdade Campos Eliseos (2016); Especialização em Arte Educação pela Faculdade Campos Eliseos (2016); Especialização em Educação Infantil pela Faculdade Campos Eliseos; Especialização em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (2023); Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora pela Faculdade São Luís; Professora de Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de Diadema.

RESUMO

O presente artigo objetiva retratar a indisciplina na escola através do estudo partindo de uma bibliografia. O tema requer muita atenção, pois a indisciplina acabou se tornando um dos grandes desafios da educação atualmente. O principal objetivo deste trabalho é estudar e refletir sobre o debate da indisciplina na rotina escolar e tentar diagnosticar os motivos que causam esses problemas para buscar soluções e melhorias na qualidade da educação. O trabalho partilha as conclusões da pesquisa bibliográfica e foi fundamentado em autores envolvidos no tema. Portanto, pode-se concluir que partindo dos estudos elaborados que o comportamento com indisciplina dificulta o desenvolvimento da aprendizagem, e deve ser entendido e pesquisado, para o alcance de uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina; Comportamento; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

The aim of this article is to portray indiscipline at school through a bibliographical study. The subject requires a lot of attention, as indiscipline has become one of the great challenges facing education

today. The main objective of this work is to study and reflect on the debate on indiscipline in the school routine and try to diagnose the reasons that cause these problems in order to seek solutions and improvements in the quality of education. The work shares the conclusions of bibliographical research and is based on authors involved in the subject. It can therefore be concluded from the studies carried out that unruly behavior hinders the development of learning and must be understood and researched in order to achieve quality education.

KEYWORDS: Indiscipline; Behavior; Everyday School Life.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva caracterizar a indisciplina no cotidiano escolar e as suas possíveis causas, que tem sido uma preocupação cada vez mais crescente no ambiente educativo. Esta é a motivação para escolha deste tema, a indisciplina está se tornando cada vez mais presente na vida de gestores, professores e pais que se veem obrigados a enfrentar situações cada vez mais complicadas e delicadas de solucionar-se.

Os problemas de indisciplina afetam a qualidade do processo ensino-aprendizagem, desmotivando professores, alunos e gestores, a relevância para estudar esta questão é de tentar descobrir quais são os fatores da indisciplina no cotidiano escolar ou pelo menos amenizar os fatores que levam a esse comportamento, que muitas vezes podem estar relacionados a problemas emocionais ou pessoais, no caso, experiências vividas no ambiente familiar.

O objetivo geral deste trabalho é estudar sobre a questão da indisciplina no cotidiano escolar e tentar diagnosticar os meios que causam esses problemas, para a melhoria na qualidade da educação, compreendendo alguns aspectos específicos como: compreender o que é indisciplina; conhecer as possíveis causas e fatores de indisciplina no cotidiano escolar; traçar soluções possíveis para acabar ou amenizar a questão da indisciplina e melhorar a qualidade da educação.

O método utilizado para a coleta de dados da pesquisa será o de pesquisas bibliográficas, a abordagem teórica utilizada será a qualitativa, privilegiando os dados qualitativos das informações disponíveis.

As fontes utilizadas para consultas serão textos acadêmicos e livros, baseados em autores especializados no tema proposto, serão coletados dados predominantemente descritivos e analisados basicamente em um processo indutivo, partindo-se da análise das situações particulares para chegar à generalização.

Portanto, buscar soluções ou tentar descobrir os fatores que levam a esse comportamento indisciplinar, que cresce cada vez na educação brasileira é fundamental, para construirmos uma sociedade que pensa os valores humanos e prioriza a educação.

A INDISCIPLINA NO COTIDIANO ESCOLAR

Sabemos que a indisciplina é o grande desafio que os educadores têm encontrado no cotidiano escolar, são manifestações diversas, e como saber qual é a postura do professor ao enfrentar esse desafio, como agir em buscar de possíveis mudanças na forma de pensar e atuar possibilitando assim elementos favoráveis à transformação do comportamento na sala de aula. O embasamento teórico será feito através de autores renomados como Taille, Enguita, Rockwell, Stoer, Foucault, Benavente, dentre outros.

A indisciplina no cotidiano escolar cresce cada vez mais de forma acelerada, em um ritmo preocupante.

Previsto expressamente no Estatuto da Criança e do Adolescente, este é um dos objetivos da escola atual, que, segundo Yves de la Taille compete:

Lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos. (TAILLE, 2003, p. 23).

Nesse sentido, a indisciplina gera um fator na escola de ousadia, resistência e rebeldia atrapalhando o ato pedagógico da aprendizagem, porém esse ato pedagógico não precisa ser um momento silenciado, o aluno deve sim participar, mais de forma que não ultrapasse os limites da disciplina.

Para a formação do cidadão e construção do conhecimento é necessário que professores e alunos descubram e construam juntos, deve haver uma interação professor-aluno, porém muitos educadores consideram qualquer tipo de oposição ou rebeldia como casos de indisciplina.

Muitos professores, tem a necessidade e a obsessão pela ordem, a ordem se faz necessária em um ambiente escolar, mais muitos consideram imprescindível para um bom aprendizado.

Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não se movimentar de um lugar ao outro. (ENGUITA, 1989, p.163).

Esse comportamento tão desejado pelos educadores nas escolas gera uma relação de autoridade e hierarquia, gerando no indivíduo uma dependência que o impede de desenvolver-se e tornar-se um sujeito autossuficiente, desfavorecendo o sujeito de atitudes como a do raciocínio, criatividade e para o amadurecimento das relações. A autoridade exerce um fator negativo para o aluno, ainda segundo Enguita (1989):

Subsidiário, mas não carente de importância, é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si mesmo e a autoestima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob a tutela. (p.165).

A relação de autoridade e a obsessão pela ordem, não pode interferir no ato pedagógico, pois o professor tem que trabalhar com alunos considerados indisciplinados excluídos a aprender

os valores morais para se tornar um cidadão digno de uma sociedade, o desafio da educação não pode ser barrado por um ato indisciplinar, deve-se fazer o aluno refletir sobre os seus atos e aprender através de sua própria ação, as questões indisciplinares devem ser pensadas de forma crítica sobre a prática em sala de aula.

As escolas enquanto formadoras sociais, podem preparar os educandos na sua formação subjetiva, transformando através das práticas, as condições materiais e ideológicas de dominação. Hoje, muitas escolas ainda estão focadas somente no currículo, métodos, técnicas, disciplina e avaliação, deixando de lado as questões sociais e populares.

Assim, a escola pode repensar como um espaço de culturas e levar em conta as experiências sociais vividas pelos alunos, o que pensam, querem ou desejam, fortalecendo uma educação que humanize o aluno para a sociedade inserida, levar em conta o que aluno trás de bagagem cultural, através deste conhecimento sobre o aluno, podemos entender o comportamento do aluno e isso nos permitirá estabelecer uma relação de interação no cotidiano escolar.

Fazer parte de um grupo é bom e importante para formar cidadãos saudáveis, mas viver com harmonia exige que se estabeleçam padrões de comportamento que passam por normas e regras. É na família que iniciamos nosso processo de socialização e aprendemos aquilo que nos será cobrado na escola e na sociedade. Algumas famílias não estão conseguindo educar seus filhos com referenciais firmes e, por isso, percebemos crianças e adolescentes desmotivados com a situação de hierarquia que é necessária em seu processo de formação.

Muitas situações de indisciplina são contornáveis e outras fogem ao controle do professor e da escola, principalmente quando se trata de patologias e distúrbios. Não é papel da escola tratar os casos de indisciplina, mas encaminhar o aluno aos responsáveis a fim de que receba tratamentos ou orientações capazes de ajudá-lo a se ajustar à situação de sala de aula e ao convívio social. É, no entanto, papel da escola e do professor, acompanhar o processo de tratamento do aluno para inseri-lo em uma sociedade.

A questão da indisciplina escolar é um tema que sempre causou muita controvérsia. Descobrir quais são as suas causas não é tarefa fácil, principalmente porque seu número não para de aumentar. Dentre elas, podemos destacar as causas familiares, porque as crianças marcadas pelas agressões e brigas, acabam por refletir no ambiente escolar o comportamento violento que sofrem dentro de casa. Além disso, muitas vezes as razões que levam um aluno a ser indisciplinado estão situadas no âmbito da saúde mental infantil e adolescente. O grande problema é que as escolas, geralmente, não conseguem fazer essa distinção. O Estatuto da Criança e do Adolescente também tem sido apontado, de forma equivocada, como um dos fatores determinantes da indisciplina escolar, pelo fato de contemplar apenas direitos e de não prever, expressamente, os deveres do educando.

Entendemos que há uma interação de elementos significativos e, se alguma parte dessa rede não estiver funcionando bem, trará consequências para todo o corpo que a compõe. Cabe a toda sociedade resgatar a tarefa de dar às crianças, adolescentes e jovens caminhos norteados, baseados em valores morais e sociais como, na honestidade, na solidariedade, no respeito ao semelhante e na perspectiva de crescimento de todos como seres humanos. Todos os envolvidos

na vida em sociedade devem estar atentos, pois a questão indica sintomas de uma questão maior que a da própria família, mas também, e sobretudo da sociedade.

CAUSAS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA

A disciplina é um dos meios imprescindíveis para se conseguir a ordem na Escola. No cotidiano escolar, utiliza-se o termo disciplina como conjunto de regras e/ou normas com a finalidade de manter a ordem no ambiente. Desse modo, a violação dessas regras caracteriza-se como indisciplina. São vários os fatores que causam a indisciplina, seja no espaço sala de aula ou no espaço Escola.

A indisciplina nas escolas não possui uma única causa: “[...] o problema da (in)disciplina, com certeza, diz respeito ao professor, mas também ao aluno. E mais do que isto, dada sua complexidade, envolve também outras frentes: instituição, comunidade, sistema de ensino e sistema social”. (VASCONCELLOS, 2004, p. 169).

A origem dos comportamentos ditos indisciplinares pode estar em diversos fatores: uns ligados a questões relacionadas ao professor, principalmente na sala de aula; outros centrados nas famílias dos alunos; outros verificados nos alunos; outros gerados no processo pedagógico escolar; e outros alheios ao contexto escolar.

A percepção da questão disciplinar não deve estar relacionada somente à família e Escola. As causas da indisciplina podem ser também apontadas na sociedade, no professor e no aluno. No entanto, estes aspectos não podem ser vistos isoladamente, uma vez que, na realidade eles estão fortemente entrelaçados: sociedade, família, escola, professor e aluno.

É dentro de casa, a partir das relações sociais familiar, que a criança aprende e adquire a disciplina. Assim, os filhos aprendem com os pais, posteriormente na escola com professores, orientadores e diretores.

Disciplinar é um ato complementar, isto é, não depende exclusivamente de um único fator ou de um único indivíduo. Portanto, diferentes professores conseguirão resultados distintos em uma mesma classe, assim como uma mesma classe poderá ter diferentes comportamentos com um mesmo professor.

Neste sentido, a atuação docente inadequada ou desmotivadora em sala de aula é uma das causas da indisciplina. É de suma importância que o professor seja capaz de dominar o conteúdo e saber lançar mão de estratégias eficientes para ter autoridade perante a classe. Se a aula não é atraente e está um tédio, a classe se dispersa e suscita uma desordem. Com a desmotivação vem o desinteresse e o aborrecimento.

Ao analisar as possíveis causas da indisciplina nas escolas, muitas vezes acabam por atribuir a responsabilidade ao professor. A culpa geralmente é atribuída à falta de autoridade do docente, de seu poder de controle e aplicação de medidas punitivas.

O papel do professor na construção do saber é conhecer como se dá a aprendizagem, planejar

as aulas, além de ter segurança sobre o conteúdo a ser trabalhado. Com base nessa afirmação, tal medida serve para manter a disciplina e para chegar ao objetivo principal: fazer com que todos aprendam.

LIMITES E DISCIPLINA NA ESCOLA

Os limites disciplinares são adquiridos no contato com o adulto, mãe, pai, escola e sociedade. A escola e os pais enfrentam hoje em dia grandes dificuldades para estabelecer normas aos jovens, qualificada por uma negação do diálogo ou por não saber fazer valer sua autoridade.

Colocar limites ao comportamento do educando continua a ser muito importante para o desenvolvimento da personalidade e para a formação da cidadania. Todavia, não o limite no sentido negativo, como é o caso da repressão, proibição como já foi mencionado, mas sim criando alternativas, fazendo valer os valores morais e suas responsabilidades. De acordo com Tiba (1996, p.115):

A disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser estabelecidas tanto pelos professores quanto pelos alunos para que o aprendizado escolar tenha êxito. Portanto, é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em sala de aula, e consequentemente, na escola. Como em qualquer relacionamento humano, na disciplina é preciso levar em consideração as características de cada um dos envolvidos no caso: professor e aluno, além das características do ambiente.

Faz-se necessário na escola, o estabelecimento de regras as quais serão cobradas e cumpridas por todos, evitando que o professor responda sozinho pelo comportamento do aluno, e que ao mesmo tempo possibilite que o aluno se sinta seguro e orientado nas atitudes que deverá tomar, tendo consciência do comportamento desejado por seus educadores.

A falta de limites gera um problema que está presente de maneira muito acentuada nas famílias, nas escolas e em qualquer instituição de ensino, que é a dificuldade de mostrar às nossas crianças e jovens a importância da obediência às normas e o respeito à ética. Por conseguinte, isto acarreta muitas vezes, problemas como, dificuldade de diálogo, desvios de conduta, busca de refúgio nas drogas e outros tipos de vícios.

Muitos pais e educadores temem ao impedir os filhos ou alunos de satisfazer determinadas vontades, ou muitas vezes satisfazem seus anseios para ter paz num determinado momento ou ficar livre.

É comum que muitos pais apresentem sentimento de culpa por não ter tempo disponível para acompanhar a desenvolvimento e educação dos seus filhos. Talvez, por isso, colocam-lhes menos limites. Por conta desta omissão os pais delegam á escola à educação dos filhos. O não estabelecimento de limites pode ser uma forma de sobrevivência ou descompromisso em relação aos filhos.

No processo ensino-aprendizagem, o educador deve servir como um referencial seguro no qual o jovem possa se apoiar, sendo este responsável pela formação de sua personalidade, educando para o exercício da cidadania.

A família também tem um papel fundamental na disciplina do educando, uma vez que a criança

e o jovem trazem para a escola traços e valores de suas relações familiares. O aluno inquieto, agressivo, que apresenta comportamentos irregulares e de violência, pode-se atribuir ao fato de que esse aluno está sofrendo ou presenciando agressões físicas em casa. É importante lembrar que essa ocorrência pode ser atribuída também a outros fatores.

Assim, é de fundamental importância que a escola tenha uma equipe multidisciplinar qualificada para identificar tais comportamentos indisciplinar. Uma vez identificado o problema, a escola precisa ser capaz de conduzir e orientar a criança ou jovem, buscando uma solução para uma integração desse indivíduo na sociedade de forma satisfatória.

Por isso, é importante que o professor trabalhe em parceria com a instituição escolar, pois, quando o aluno ultrapassa os limites ele não está simplesmente desrespeitado o professor, mas as normas da escola.

O TRABALHO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA

Pensar a prática docente na contemporaneidade é muito importante. De fato, vivemos em um mundo de constantes transformações, principalmente tecnológicas. Nossa mundo de hoje não é mais o mesmo de dez anos atrás. Isso porque o avanço das ciências tem oferecidos comodidades e ferramentas novas para o desenvolvimento humano nos campos pessoais, profissionais, afetivos e acadêmicos.

Nessas transformações sociais está inserido o aluno. Ele faz parte dessas transformações e é o alvo delas também. Dessa forma, conforme Aquino (1996, p. 50), temos um novo tipo de relacionamento entre o professor e o aluno. Essa nova forma de se relacionar passa pela compreensão de que o professor não é mais o detentor do saber e de que o aluno não é um simples depositário de conhecimento que deve regurgitá-lo na hora das avaliações.

Na era da informação instantânea o saber não está mais concentrado na mão do professor, nem a escola se tornou a única fonte de conhecimento e informação dos alunos. Sendo assim, a postura do professor deve ser a de um indicador, norteador, orientador, instigador da curiosidade.

Segundo Aquino (1996, p.12) o professor deve repreender suas práticas, reinventar-se com professor para que se aproxime mais da realidade dos alunos, para que esses possam ressignificar a aprendizagem.

Esse repreender as práticas passa por rever a identidade do professor. Anos atrás ele era visto como uma autoridade inquestionável, infalível que deve ser respeitado pelo título que ostentava, isto é, por ser professor.

A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Na prática pedagógica, a relação professor-aluno é fundamental. Entretanto, nos últimos

anos, esse relacionamento tem causado muitas preocupações, principalmente no que se refere aos casos de indisciplina na escola.

O professor hoje em dia não pode ser mais apenas um transmissor de conhecimentos e sim um amigo, companheiro, educador, orientador para exercer com sucesso sua função de construtor de conhecimentos. Deve servir como um referencial seguro no qual o jovem possa se apoiar, representando uma figura significativa de referência, ou seja, alguém que exprima com clareza informações e conceitos, importantes ao sujeito em formação.

O trabalho do professor deve ser pautado em uma relação de respeito e tendo o diálogo como o principal instrumento da prática pedagógica que acontece na sala de aula e na escola.

Segundo Vasconcellos (2004, p. 171):

Buscar a desalienação da relação pedagógica: estar inteiro na relação; rever conceito de Disciplina; não ver o aluno como inimigo; lembrar que são as relações que se tornam alienadas, portanto elas que devem ser trabalhadas; procurar ver o ato de indisciplina como um sinal a ser decodificado (frequentemente o comportamento inadequado é uma forma desejada de chamar atenção sobre si e receber cuidados especiais); não partir logo para saídas formais (tipo aplicação do regimento); ir fundo através do diálogo. Fazer manhã/tarde/noite de convivência com alunos logo no começo do ano para criar vínculos grupais.

É comum e cada vez mais frequente comportamento de rebeldia por parte dos jovens na escola. As regras e normas comportamentais são na verdade um atrativo, pois está à espera de algo proibido para que possa infringir. Alguns comportamentos impróprios é uma forma que o aluno encontra para ser notado e respeitado por um determinado grupo. Através da infração o adolescente busca sua identidade. Por isso, muitas vezes o indivíduo parte para a agressão que pode ser manifestada em forma de provocação, insultos, ofensas, chegando à agressão física com ferimento, surra, demonstração de violência e maus tratos.

Por sua vez, o professor precisa fazer o seu papel, procurando manter a ordem e a disciplina, cobrando a obediência às regras e normas do grupo ou da escola, mas também tem o dever de compreender e interpretar estas manifestações, buscando dar segurança emocional ao jovem, para que obtenha um equilíbrio em suas ações.

Na sala de aula, os professores representam, muitas vezes, uma segurança para alguns alunos que se sentem perdidos e desamparados, sem limites. O jovem que não teve momentos de carinho, limite e equilíbrio no seio familiar buscam-os na escola. Por isso o professor não deve deixar impune uma agressão, pois, a melhor forma de demonstrar afeto por um aluno é saber dizer-lhe não na hora certa. O jovem deve ter em mente que toda regra estabelecida ou limite imposto deve ser respeitado.

Porém, não basta apenas cobrar e castigar o jovem, é muito importante dar atenção a um aluno que está perdido, bagunçando, transgredindo normas, mesmo que seja lhe concedida alguma tarefa, ou seja, algum trabalho a concluir em prazo determinado, que lhe exija responsabilidade na execução, assim, estaria demonstrando que se percebe sua existência, que se preocupa com ele e que este é importante no meio ao qual pertence.

Vasconcellos (2003, p. 58) diz que:

O professor desempenha neste processo o papel de modelo, guia referência (seja para ser seguido ou contestado); mas os alunos podem aprender a lidar com o conhecimento também com os colegas. Uma coisa é o conhecimento “pronto”, sistematizado, outro, bem diferente, é este conhecimento em movimento, tencionado pelas questões da existência, sendo montado e desmontado (engenharia conceitual). Aprende-se a pensar, ou, se quiserem, aprende-se a aprender.

Dessa forma, estaria ajudando na formação de sua identidade, e estimulando sua capacidade na busca do conhecimento e de tornar-se um indivíduo realizado e confiante.

A indisciplina pode implicar violência, mas não é necessário que ela ocorra. Pode se manifestar, pela perturbação pontual que afeta o funcionamento das aulas ou mesmo da escola; conflitos que afetam as relações entre os alunos ou alunos e professor, que podem atingir alguma agressividade e violência, envolvendo por vezes, violência física ou verbal, roubo ou vandalismo.

A manifestação de indisciplina, nas suas formas mais variáveis, torna-se uma rotina para qualquer professor. As ações mais frequentes são: entradas e saídas durante a aula, comentários tensivos, discussões frequentes entre grupos, provocando uma agitação geral, cochicho, exibicionismo, prolongação dos intervalos, perguntas que desvalorizam o conteúdo das aulas.

Há outras práticas, também diárias e que exigem uma atenção especial. São as agressões a colegas, professores e funcionários, destruição do patrimônio escolar, provocações sexuais, racistas, entre outros.

Certas manifestações de indisciplina, não passam muitas vezes de meras manifestações públicas em que o indivíduo busca encontrar sua identidade com modelos comportamentais característicos de certos grupos. Através delas os jovens procuram obter uma aceitação e a força que lhes é dada por alguns grupos, adquirindo certo prestígio na comunidade escolar.

Após este estudo podemos concluir que o contexto da indisciplina está ligado, frequentemente a indisciplina do aluno, do professor, da escola e da família.

Os atos caracterizados como indisciplinados na escola estariam relacionados à atitude do aluno, como por exemplo: falar ao mesmo tempo em que o professor atrapalhando as aulas; responder com grosserias; brigar com outros alunos ou mesmo entre professor e aluno; bagunçar; ser desobediente; não fazer as tarefas escolares.

A sociedade e a família estão em constante processo de transformação, o aluno de hoje é diferente, mas a escola continua com seus métodos de ensino como a décadas atrás.

Assim, o comportamento indisciplinado do aluno sinalizaria que algo na escola e na sala de aula não está ocorrendo de acordo com as expectativas principalmente dos alunos, e mais, estes estariam reivindicando mudanças necessárias para que se realize o objetivo da escola: uma educação de qualidade, que desperte o interesse do aluno pelo aprendizado e pelo ambiente escolar.

A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

Entende-se que comportamento indisciplinado resulta da multiplicidade de influências que

recaem sobre a criança e ao adolescente ao longo de seu desenvolvimento. Tais influências não são recebidas de modo passivo na medida em que o indivíduo internaliza o repertório de seu grupo cultural. Nesta perspectiva, no seu processo de constituição, através das inúmeras interações sociais, receberá informações e influências dos diferentes elementos, considerados como importantes mediadores, que compõem este grupo, como a família.

Sabemos que a família, entendida como o primeiro contexto de socialização, exerce grande influência sobre a criança e ao adolescente. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, consequentemente, influenciam o comportamento da criança na escola.

As crianças que recebem uma educação familiar autoritária tendem a ser obedientes e organizadas. Por outro lado, costumam ser também tímidas, com pouca autonomia e baixa autoestima. Como são privados de entender as justificativas para as normas que lhe são impostas, tendem a orientar suas ações de modo a receberem gratificações ou evitarem castigos, demonstrando que os valores morais foram pobemente interiorizados.

Os filhos de pais permissivos, embora mais alegres e dispostos do que aqueles que recebem uma educação autoritária, devido às poucas exigências e controle de seus pais, tendem a ser, em geral, impulsivos e imaturos e não conseguem assumir obrigações.

Os pais democráticos, por sua vez, parecem conseguir um maior equilíbrio entre a necessidade de controlar e dirigir as ações adolescentes, de exigir seu amadurecimento e independência, e o respeito às necessidades, capacidades e sentimentos de seus filhos. Apresentam alto nível de comunicação e afeto e normalmente estimulam os filhos a dar suas opiniões. Apesar de demonstrarem flexibilidade e esforço em compreender o ponto de vista de seus filhos, consegue estabelecer regras e limites claros (cujos motivos são frequentemente explicados) que são mantidos de forma consistente, conseguindo, assim, uma disciplina firme, adequada às condições e possibilidades dos filhos.

Os adolescentes que recebem uma educação democrática além de apresentar significativo autocontrole, autoestima, capacidade de iniciativa, autonomia e facilidade nos relacionamentos, tendem a demonstrar que os valores morais difundidos em sua família foram interiorizados: parecem ser capazes de assumir determinadas posturas por seus valores intrínsecos e não pelo temor às sanções externas.

Tiba (1996, p.17) pontua que a geração dos pais viveu a questão da disciplina de um modo peculiar e sofrido. Isto é, eles alegam que a geração dos avós, que eles chamam de terceira geração, educou seus filhos (segunda geração) de maneira patriarcal, com a autoridade vertical: o pai no ápice da linha e os filhos na base dela, sendo que a base era obrigada a cumprir o que o ápice determinava. Com isso, a segunda geração foi massacrada pelo autoritarismo dos pais. Refutando esse sistema educacional na educação dos filhos, na tentativa de proporcionar a eles o que nunca tiveram, os pais da segunda geração acabaram caindo no extremo oposto da primeira: a permissividade.

Ainda, de acordo com Tiba (1996, p. 17) a Psicologia contribuiu muito para isso, ao divulgar frases como: “Não reprema seu filho”; “Seja amigo de seus filhos”, “Liberdade sem medo”. Ele afirma que boa parte dos adultos quis aderir ao modelo horizontal, em que pais e filhos têm os mesmos

direitos, evitando neuroticamente o uso da autoridade, por confundi-la com autoritarismo.

Em suma, podemos observar que, atualmente, muitos pais, receosos em reproduzir a educação severa que receberam de seus pais, evitam dizer não aos filhos, optando por um estilo de educação tão prejudicial quanto à autoritária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho tentamos descobrir quais são os principais fatores e as causas da indisciplina no cotidiano escolar.

A indisciplina é interpretada de diversas formas, e pode estar relacionada a um conjunto de fatores morais e sociais, conhecer esses fatores nos ajudam a entender ou amenizar o comportamento indisciplinar do aluno no ambiente escolar.

Com o mundo globalizado, a escola atual perdeu o status que tinha antes, perdeu-se o valor real, a vida corrida, pais que trabalham cada vez e estão sempre atarefados, passam a responsabilidade de educar totalmente para a escola, esquecendo-se a educação dos valores éticos.

Conhecer um pouco da vida social e familiar dos educandos, nos auxiliará a entender alguns casos de indisciplina. Levando em conta que cada ser humano se desenvolve de forma diferente, de acordo com o seu meio social, é através dessa interação que o ser humano se desenvolve na sociedade. Essas concepções sociais de interação nos mostram muita coisa sobre o comportamento do indivíduo e influenciam na vida e no cotidiano escolar, a família também tem um papel importante para que se estabeleça uma relação de interação do sujeito com o mundo.

A indisciplina é um fator que atrapalha o ato pedagógico da aprendizagem, é preciso que professores e alunos descubram e construam juntos, que haja uma interação. A relação professor-aluno não deve ser de autoridade e hierarquia e sim de troca de experiências, respeito, levar em conta experiências vividas pelos alunos, ensinar valores morais e fazer o aluno refletir sobre seus atos, tudo em busca da formação do aluno para a cidadania.

A escola deve tentar entender e conhecer o que acontece no seu cotidiano escolar, fazer análises dessas práticas educacionais pode ajudar a desvendar alguns casos de indisciplina, agindo de acordo com a realidade social da escola. Deve-se levar em conta os estudos sobre as diversidades culturais de uma comunidade para que se obtenha informações para interpretar o comportamento cultural do ser humano.

É importante que os alunos reflitam sobre suas expectativas e seus atos e que assumam sua próprias responsabilidades, e que a escola proporcione um ambiente de cooperação sociabilizando o aluno em um ambiente de liberdade, diálogo, e afetividade, que mostre interesse pelo mesmo e por sua atividades, apoie os professores e os alunos.

Mesmo que a indisciplina seja vista de maneira diferenciada pelos professores, a falta de diálogo entre professores e alunos, inibe a formação de vínculos entre eles e isso dificulta o repasse

do aprendizado. O entusiasmo e a motivação são sinônimos interligados ao relacionamento de docentes e discentes. Os conflitos existentes, decorrentes das diversas classes sociais, condicionam à indisciplina, pois cada um trás uma bagagem que não é aceita pela escola ou nem se quer é discutida por ela. A escola tem a função de facilitar o processo de socialização do indivíduo e para cumprir com essa função numa sociedade democrática a escola tem que educar para o exercício da democracia. Não há como ensinar crianças e adolescentes a exercer a democracia em um processo de ensino-aprendizagem autoritário, em uma vivência autoritária.

Através das pesquisas podemos perceber que a indisciplina pode ser causada por vários fatores sociais, enfrentados pelo educado ao longo da sua vida, muitos professores sentem-se despreparados, desorientados e desmotivados nessa questão de indisciplina, sentem-se perdidos, inseguros até nas próprias respostas, como se não soubessem qual passo devem dar, como se não soubessem como explicar a origem da indisciplina dos seus próprios alunos, por isso entender os fatores que causam a indisciplina é fundamental para que se consiga alcançar uma educação de qualidade, focada no aprendizado do aluno.

Portanto, deve haver um trabalho coletivo de toda a equipe escolar e também dos pais e da comunidade para qualquer questão de comportamento ou no processo de aprendizagem, com parcerias, responsabilidades definidas, com objetivos, regras e limites esclarecidos e negociados, sempre baseados no respeito e fundamentada em princípios de igualdade, buscando sempre a convivência pacífica para que realmente se possa alcançar uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 9^a ed. São Paulo: Summus, 1996.

BENAVENTE, A. **O debate sobre indisciplina na escola. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1194.

DAVIS, C.; OLIVEIRA , Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

DE LA TAILLE, Y. **A Indisciplina e o Sentimento de Vergonha**. In: Aquino, J.(Org). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ENGUITA, M.F. **A Face Oculta da Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, J.; Rockwell, E. **Pesquisa Participante** . São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 33^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky – **Aprendizagem e Desenvolvimento: Um Processo SócioHistórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PARRAT-DAYAN, S. – **Como Enfrentar a Indisciplina na Escola.** Tradução Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, J. **O Juízo Moral da Criança.** São Paulo: Summus, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola.** Publicação: Série Idéias n.28. São Paulo: FDE, 1997.

(In)Disciplina – Construção da Disciplina Consciente Interativa em Sala de Aula e na Escola. São Paulo: Libertad, 2010, 18^a edição.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO LÚDICA

PROMOTING CHILD DEVELOPMENT THROUGH PLAYFUL EDUCATION



PAMELA JANGUENE MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (19/12/2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (12/07/2021); Professora de Educação Infantil na CEI Jardim Silva Telles.

RESUMO

O lúdico tem um papel essencial no desenvolvimento das crianças, pois através das brincadeiras e jogos auxiliam nos avanços cognitivo, emocional e social das crianças. A história e a evolução da educação infantil trazem o conceito que os jogos e brincadeiras auxiliam nas aprendizagens e na construção da identidade da criança tanto social e pessoal. Portanto o lúdico proporciona momentos de observação e intervenções dos educadores para ter uma melhor compreensão das crianças e quando necessário intervir de maneira correta. Dentro desse contexto o lúdico contribui para o desenvolvimento infantil para auxiliar nas práticas pedagógicas. O brincar e as brincadeiras podem contribuir nas aprendizagens deixando-as mais significativas para as crianças promovendo o seu crescimento cognitivo e social. A metodologia define-se bibliográfica descritiva e qualitativa usando livros e teses que se encontram na internet. O seu principal objetivo é trazer a importância e impacto do lúdico na educação infantil através do uso da BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades Lúdicas; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Desenvolvimento Cognitivo; Educação Infantil.

ABSTRACT

Play has an essential role to play in children's development, because through games and play they help children to develop cognitively, emotionally and socially. The history and evolution of early childhood education brings the concept that games and play help children learn and build their social and personal identity. Therefore, play provides moments for educators to observe and intervene in order to gain a better understanding of children and, when necessary, intervene correctly. Within this context, play contributes to children's development and helps with pedagogical practices. Play and games can contribute to learning, making it more meaningful for children and promoting their cognitive and social growth. The methodology is defined as descriptive and qualitative bibliography using books and theses found on the internet. Its main objective is to highlight the importance and impact of play in early childhood education through the use of the BNCC.

KEYWORDS: Playful Activities; National Common Core Curriculum (BNCC); Cognitive Development; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A infância é um período crucial no desenvolvimento de uma pessoa, e a forma como as crianças interagem com o mundo ao seu redor desempenha um papel fundamental em sua formação. A educação lúdica, que se baseia na ideia de aprender através da brincadeira e da exploração, desempenha um papel significativo na promoção do desenvolvimento infantil saudável.

A educação lúdica vai muito além do simples ato de brincar. Ela envolve a criação de ambientes e atividades que incentivam a curiosidade, a imaginação e a exploração ativa. Ao permitir que as crianças brinquem livremente, experimentem desafios e resolvam problemas de forma criativa, a educação lúdica ajuda no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral investigar e compreender a influência das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, identificando como o brincar pode aprimorar a aprendizagem, promover o crescimento cognitivo e social, e contribuir para a formação de crianças mais autônomas e criativas na educação infantil. Já os objetivos específicos incluem: apresentar um breve histórico da educação infantil; discutir a ludicidade; conceituar a importância da BNCC na educação infantil; explicar o papel significativo dos jogos no ensino infantil; descrever o impacto dos jogos no processo de educação infantil.

A justificativa para esta pesquisa reside na importância de compreender a relevância das atividades lúdicas no contexto da educação infantil. O brincar é uma parte intrínseca do desenvolvimento infantil, mas ainda existe uma lacuna no entendimento dos benefícios específicos que as atividades lúdicas proporcionam para as crianças em idade pré-escolar. Esta pesquisa visa preencher essa lacuna, pois acredita-se que compreender o impacto do lúdico na educação infantil pode contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes e para o desenvolvimento integral das crianças.

Considerando que o lúdico desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem infantil, sendo um dos recursos primordiais para o desenvolvimento interno das crianças e para sua interação com o mundo ao seu redor, o presente estudo pretende responder a seguinte questão norteadora: “Como as atividades lúdicas influenciam o desenvolvimento infantil na educação pré-escolar, promovendo a aquisição de habilidades cognitivas, socioemocionais e criativas, e contribuindo para a formação de crianças mais autônomas e criativas?;

Todavia, a possível hipótese do trabalho é de que a utilização de atividades lúdicas na educação infantil tem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e criativo das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos, adaptáveis e preparados para enfrentar desafios ao longo de suas vidas. Através do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo, adquirir habilidades essenciais, fortalecer relações sociais e desenvolver sua criatividade, o que, por sua vez, resulta em um aprendizado mais significativo e enriquecedor. Essa hipótese baseia-se na compreensão de que o lúdico desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A metodologia utilizada é uma revisão bibliográfica descritiva e qualitativa, no qual utilizou-se livros, periódicos e teses retirados da base de dados do Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Google Acadêmico.

EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE HISTÓRICO

As crianças desempenham um papel significativo na composição da população brasileira, e as escolas representam espaços cruciais para a interação social e o desenvolvimento de suas identidades cognitivas e culturais. Em essência, as crianças são os pilares que sustentam o progresso do desenvolvimento cognitivo e da construção da identidade social e cultural. A educação infantil no Brasil enfrenta desafios significativos, mas também reflete a construção necessária para o avanço da sociedade (Soares, 2017).

Durante séculos, a educação infantil foi marcada por incertezas e mudanças substanciais, um período de transformação que se estendeu do século XII ao XVII, como destacado pelo trabalho do pensador francês Philippe Ariès. Nesse período, as crianças eram consideradas como adultos a partir dos sete anos de idade, e as atividades em grupo eram frequentemente realizadas dentro da estrutura familiar (Souza, 2014).

Em tempos passados, as crianças eram frequentemente consideradas como membros insignificantes da sociedade, e sua trajetória histórica era amplamente distorcida pela perspectiva dos adultos, indivíduos tidos como detentores exclusivos do raciocínio. Até a idade de sete anos, as crianças eram tratadas como tal, mas após esse marco, eram rapidamente incorporadas ao mundo adulto, passando a assumir responsabilidades e funções normalmente reservadas aos mais crescidos. Essa transição marcada pela prestação de serviços próprios da idade adulta (Souza, 2014).

No século XVIII, observou-se uma transformação significativa na abordagem aos cuidados infantis, marcada por uma crescente atenção materna às necessidades de seus filhos. Nesse período,

as mães tornaram-se mais zelosas em relação à educação de seus filhos, introduzindo elementos como carinho e apegos emocionais em suas interações. Esse novo enfoque surgiu gradualmente nas sociedades do século XVII e XVIII, à medida que a ênfase na educação infantil ganhava destaque na Era Moderna. Foi nesse contexto que os homens também começaram a desempenhar papéis ativos nas instituições educacionais, e os adultos passaram a se aprofundar nos aspectos detalhados e nas implicações da infância, incluindo perspectivas morais, questões sociais e metodológicas (Ariès, 2006).

Conforme relatado por Barreto et al. (2008), a primeira creche brasileira foi estabelecida em 1899, nas dependências da Fábrica de Tecidos Corcovado, localizada no Rio de Janeiro. O ensino voltado para as crianças mais jovens teve início por meio de uma rede de apoio que se estendia por diversas regiões do país. Em sua essência, essas instituições surgiram com uma abordagem primordialmente orientada pela solidariedade.

Uma transformação significativa ocorreu com a promulgação da Constituição de 1988, que marcou um marco histórico ao reconhecer, pela primeira vez, o direito das crianças pequenas à educação infantil, abrangendo tanto creches quanto pré-escolas. Além disso, estabeleceu o princípio da educação pública gratuita em todos os níveis, inserindo-a no âmbito da política educacional e fundamentando-se em conceitos socioeducativos (Barreto et al., 2008).

Conforme destacado por Noto (2010), a educação infantil no Brasil experimentou uma notável expansão nos últimos anos, impulsionada principalmente por mudanças na legislação nacional. O reconhecimento de que a responsabilidade pela oferta de educação cabe ao Estado e o direito das crianças de receberem educação, tanto em creches quanto em pré-escolas, foi um marco significativo nesse processo. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) desempenhou um papel crucial ao regulamentar o ensino infantil e estabelecê-lo como o primeiro estágio da educação básica.

Ainda no que se refere à legislação, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento. Tais Diretrizes foram recentemente revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (BRASIL, 2009a), que institui novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica. Esta Resolução foi publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2009, na Seção 1, página 18, e pode ser lida a seguir (NOTO, 2010, p. 1).

De acordo com o autor Noto (2010, p. 1) “no contexto da legislação, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio da Resolução CNE/CEB n. 1, datada de 07/04/1999. Essas diretrizes tinham caráter obrigatório e eram um guia para a elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento de ensino. Recentemente, essas diretrizes foram revogadas e substituídas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009a), que introduziu novas orientações para essa fase da Educação Básica. A publicação desta Resolução foi feita no Diário Oficial em 18 de dezembro de 2009, na Seção 1, página 18, e seu conteúdo pode ser consultado detalhadamente”

Como o estágio inicial do ensino básico, estabelece-se a abordagem abrangente da educação infantil, que tem como meta o desenvolvimento integral das crianças com idades entre zero e seis anos. Essa abordagem visa à integração das crianças em diversos aspectos, incluindo os domínios

físico, mental, intelectual e social, com o apoio dos contextos familiares e comunitários para enriquecer essa jornada (Noto, 2010).

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A LUDICIDADE

A perspectiva lúdica é uma concepção amplamente empregada na educação, abrangendo jogos, atividades recreativas, criatividade e o mundo da imaginação. O ato de brincar tem sido uma parte intrínseca da experiência humana, remontando aos tempos pré-históricos. Nesses primórdios, os seres humanos expressavam-se por meio de pinturas nas paredes de cavernas, envolvendo-se em caça e coleta de alimentos, práticas que também incorporavam as crianças. Tais atividades tinham um propósito funcional, garantindo a sobrevivência, mas também serviam como uma forma de entretenimento e diversão (Huizinga, 1971, p. 07).

Ao longo das eras, o elemento lúdico tem ganhado crescente reconhecimento e aprimoramento. Até mesmo os filósofos da antiguidade reconheciam o valor dos brinquedos como parte integrante da educação (Teixeira, 2012).

Na Antiguidade, eram utilizados dados, bem como doces e guloseimas com formatos de letras e números para o ensino das crianças. Dando ênfase a educação sensorial, nesse período professores de diferentes áreas, como Filosofia, Matemática, Linguagem determinaram, o uso do “jogo didático”. (VIAL 1981, apud TEIXEIRA 2012, p.26).

Em conformidade com o autor Teixeira (2012):

Jogos, brinquedos e brincadeiras sempre ocuparam um lugar importante na vida de toda criança, exercendo um papel fundamental no desenvolvimento. Desde os povos mais primitivos aos mais civilizados, todos tiveram e ainda têm seus instrumentos de brincar. Em qualquer país, rico ou pobre, próximo ou distante, no campo ou na cidade, existe a atividade lúdica (TEIXEIRA, 2012, p.13).

Na Idade Média, as atividades lúdicas eram interpretadas como uma mera imitação das responsabilidades adultas, com meninas engajadas em brincar com bonecas, simbolizando seus futuros papéis maternos, enquanto os meninos brincavam com espadas, retratando seus futuros deveres paternos. Embora o ato de brincar sempre estivesse presente, somente no final do século XVIII a sociedade começou a demonstrar uma maior consideração pelas crianças, uma vez que, até então, elas eram vistas como versões em miniatura dos adultos (Teixeira, 2012).

Durante esse período, os salários eram notoriamente baixos, e, consequentemente, toda a família, incluindo as crianças, era obrigada a trabalhar. Friedrich Fröbel desempenhou um papel crucial na promoção do uso do lúdico na educação. Ele foi o primeiro a enfatizar a importância dos jogos, atividades e brincadeiras no processo educacional. De acordo com Fröbel (2001):

O jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, a manifestação espontânea e natural do mundo intuitivo, imediatamente provocada por uma necessidade anterior. Por isso, quando brinca, a criança, está imersa em um mundo de alegria, contentamento, paz e harmonia, proporcionados pelo brincar espontâneo. (FROEBEL 2001, apud TEIXEIRA 2012, p.38).

A integração do aspecto lúdico como instrumento pedagógico é uma prática que, embora não amplamente reconhecida, remonta a diferentes períodos históricos, adaptando-se às particularidades de cada era. A atividade de brincar tem persistido como um refúgio para as crianças, proporcionando

uma fuga da dura realidade por meio da exploração da imaginação e da fantasia, como destacou Fröbel (2001).

A IMPORTÂNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que foi concebido em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), representando um conjunto progressivo e essencial de conteúdos de aprendizado fundamentais para o progresso dos estudantes na fase da educação básica. Esse instrumento normativo concentra-se especificamente na educação formal, conforme definido no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e serve como um guia para orientar os princípios éticos, políticos e estéticos que visam ao desenvolvimento integral do ser humano e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017).

A BNCC ainda desempenha um papel essencial no planejamento curricular das redes de ensino, abrangendo instâncias federais, estaduais e municipais, visando aprimorar as propostas educacionais no contexto escolar. Além disso, a BNCC integra a política de educação básica do país. Seu propósito principal é enriquecer o conhecimento dos professores, colaborando para a avaliação e o desenvolvimento coletivo de conteúdos e normas educacionais, com o objetivo de fortalecer a estrutura educacional e seu aprimoramento (Brasil, 2017).

A utilização da cultura digital para processar informações, resolver problemas, tomar decisões, buscar soluções e interpretar dados em cenários específicos, bem como a promoção da convivência com a diversidade e a aprendizagem e ensino sobre a pluralidade, são habilidades cruciais que potencializam a capacidade de "aprender a aprender" e de aplicar o conhecimento adquirido, representando um elemento fundamental no processo de aprendizado (Souza, 2020).

É crucial ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exerce um impacto significativo na promoção de uma educação holística. A BNCC define a educação básica como seu objetivo fundamental, priorizando o desenvolvimento integral do ser humano, que abrange não apenas a dimensão intelectual (cognitiva), mas também aspectos emocionais distintos. Essa abordagem adota uma perspectiva pluralista e integradora ao considerar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Consequentemente, as escolas são concebidas como ambientes democráticos de aprendizado e inclusão, onde a diversidade é valorizada e respeitada (Souza, 2020).

O direito à educação, nesse contexto, é uma parte intrínseca do ciclo de ensino e aprendizagem, visando contribuir para a formação integral do aluno e garantir sua continuidade no ambiente escolar. Isso é fundamental para a construção de uma cidadania capaz de impulsionar mudanças positivas e crescimento. Adicionalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo proporcionar conhecimentos e habilidades fundamentais para as crianças e jovens do Brasil. Essa estrutura está intrinsecamente ligada ao currículo escolar e aos projetos de políticas educacionais, identificando as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de cada

ano letivo. Embora inúmeros questionamentos tenham surgido em relação a essa política pública, é fundamental explorar mais profundamente seu impacto no processo de ensino e aprendizagem na educação básica, compreendendo as mudanças que ela introduziu no cenário educacional brasileiro (Souza, 2020).

O PAPEL SIGNIFICATIVO DOS JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

As atividades lúdicas desempenham um papel vital no processo de aprendizagem, sendo fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento infantil. Através de jogos e brincadeiras, as crianças não apenas estabelecem conexões sociais, mas também adquirem conhecimento e têm a oportunidade de se desenvolver plenamente. O aspecto lúdico é de suma importância no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que possibilita a atribuição de significado às relações sociais e promove uma abordagem prática à ludicidade (Colla, 2019).

Conforme Almeida (2017) enfatiza, é de suma importância que as instituições de ensino estabeleçam ambientes lúdicos, proporcionando uma base sólida para o processo de aprendizagem. Os jogos desempenham um papel significativo na vivência e memórias da infância, e, segundo o autor, as escolas precisam deliberar e dedicar espaço para atividades recreativas. É intrigante conceber e criar contextos em que as crianças tenham a oportunidade de experimentar o ato de brincar de maneira natural e alegre.

Imagen 1: Jogos e brincadeiras no ensino infantil



Fonte: Educação Pública (2021)

De acordo com as observações de Colla (2019), a educação infantil deve ter a capacidade de reconhecer e fomentar as potencialidades que as crianças desenvolvem. Portanto, é imperativo que o ambiente escolar ofereça as condições ideais para que essas descobertas ocorram de maneira lúdica. Nesse sentido, a instituição de ensino deve facilitar espaços e contextos nos quais as crianças possam vivenciar o aprendizado por meio de jogos e brincadeiras. O aspecto lúdico adquire extrema relevância, tornando-se uma ferramenta fundamental na mediação do processo de ensino. Ele permite que as crianças experimentem o encanto, a imaginação, os sonhos e a fusão entre a realidade e a fantasia, simplificando o desenvolvimento do pensamento.

A abordagem lúdica na educação infantil assume uma importância indiscutível, uma vez que

está intrinsecamente ligada aos sentidos e emoções essenciais para o desenvolvimento infantil. Através da brincadeira, as crianças modelam sua personalidade e adquirem habilidades para interagir com o mundo ao seu redor. Dado que o ato de brincar desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento infantil, é imperativo que ele seja incorporado ao ambiente escolar a fim de enriquecer o processo de ensino (Colla, 2019).

Conforme Scherer (2013) observa, as crianças começam a explorar e a compreender a si mesmas através de brincadeiras desde tenra idade. As brincadeiras começam como uma atividade puramente lúdica, mas à medida que a linguagem é adquirida, um mundo imaginário se desenha, e a linguagem torna-se uma ferramenta para expressar esse mundo. É nesse contexto que a personalidade, a imaginação e a habilidade de interação social se desenvolvem de maneira significativa.

O ato de brincar desempenha um papel crucial no processo de autodescoberta das crianças. Desde o momento de seu nascimento, os pequenos demonstram uma inata curiosidade pelos objetos que podem ser agarrados, empurrados, movidos e explorados de diversas formas. A partir desse instante, eles começam a manifestar um interesse genuíno em experimentar, morder, sujar-se e até mesmo lançar objetos no chão. É durante esse processo que ocorre o entrosamento, marcando um estágio significativo no desenvolvimento infantil (Scherer, 2013).

De acordo com Lira e Rubio (2014, p. 17): “A aprendizagem infantil é otimizada quando as crianças estão envolvidas em atividades lúdicas. Muitos conceitos e conteúdos podem ser eficazmente transmitidos por meio do jogo e da brincadeira. Atividades que incorporam jogos e brinquedos podem ser planejadas com objetivos didáticos e pedagógicos bem definidos, visando não apenas à transmissão de conhecimento, mas também ao estímulo do desenvolvimento integral dos alunos”.

Continuando, Lira e Rubio (2014, p. 19) argumentam que:

[...] no brincar livre, por meio da observação e registro do professor, é possível diagnosticar as ideias, os valores e as fases do desenvolvimento da criança podendo assim observar o momento adequado de intervir para aquisição de conhecimento; no brincar direcionado, podemos propor brincadeiras ou jogos com objetivos específicos a serem alcançados.

Como já destacado, o aprendizado das crianças é potencializado quando estão imersas em atividades lúdicas. Além disso, proporciona aos professores a oportunidade de estabelecer uma compreensão mais profunda de cada aluno, identificar possíveis desafios e aplicar intervenções adequadas, tornando esse método uma valiosa ferramenta no contexto educacional (Lira; Rubio, 2014).

O ato de brincar é intrínseco à natureza humana, sendo uma expressão espontânea do indivíduo. As atividades lúdicas desempenham, portanto, um papel fundamental no ensino infantil, uma vez que fornecem um canal para a promoção da aprendizagem e a absorção de novos conhecimentos. A ludicidade das crianças está associada a diversos elementos, incluindo a alegria presente na brincadeira descompromissada, o desenvolvimento nos âmbitos físico, cognitivo e social, e a oportunidade de expandir os horizontes do aprendizado pretendido em sala de aula (Lira; Rubio, 2014).

As atividades lúdicas não estruturadas estão intrinsecamente ligadas à criação de experiências que promovem confiança, independência e liberdade. Nesse contexto, os educadores proporcionam oportunidades sem intervenção constante ou direcionamento sobre o que deve ser feito (Lira; Rubio,

2014).

O IMPACTO DOS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental no aprimoramento da memória, linguagem, concentração, cognição, imaginação e habilidades, todos os quais são elementos essenciais para um progresso mais eficaz no processo de ensino. É evidente que o caráter lúdico tem um impacto significativo no desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e motoras (Almeida, 2017).

Na brincadeira, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e criar conhecimento, interagindo com ele de maneira livre. Elas são encorajadas a pensar, a desafiar, a imaginar e a serem espontâneas, sem o receio de cometer erros e com a liberdade de explorar possibilidades (Colla, 2019). Além disso, os jogos e brincadeiras apresentam contribuições significativas para o desenvolvimento infantil, não apenas em termos de interação social, mas também no aprimoramento de habilidades individuais.

Essas atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na construção da identidade das crianças e na sua capacidade de adaptação ao meio ambiente. Como afirmado por Almeida (2017, p. 4), "[...] o desenvolvimento cognitivo também é fortemente facilitado por eles, ou seja, eles contribuem de maneira abrangente".

Conforme observado por Lira e Rubio (2014, p. 1), "Brincar é uma forma extraordinária de aprender, pois não apenas promove a inclusão, mas também permite que a criança descubra e explore coisas novas, sendo um ser em constante evolução. As brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento social e cognitivo."

O ato de brincar é uma poderosa fonte de motivação para as crianças, aumentando seu desejo de aprender e compreender o mundo que as cerca. Através de brincadeiras, a aprendizagem se torna mais envolvente (Lira; Rubio, 2014).

A abordagem lúdica é um catalisador do desenvolvimento da imaginação, individualidade, criatividade, habilidades sociais e pensamento lógico. Neste cenário, as crianças têm a oportunidade de expressar-se, interagir, formar sua identidade e explorar sua cultura, indo além das meras regras, contribuindo assim para o cultivo da independência. Essa abordagem desenvolve habilidades fundamentais para a vida (Lira; Rubio, 2014).

De acordo com Silva et al. (2019), há inúmeros benefícios associados ao uso de jogos no desenvolvimento social e educacional das crianças. Os autores reconhecem que as atividades de lazer desempenham um papel fundamental como ferramentas e metodologias essenciais, gerando uma série de efeitos positivos.

Eles enfatizam que os jogos oferecem às crianças a oportunidade de explorar o ambiente que as cerca, instilando nelas o engajamento, o entusiasmo, o interesse e o estímulo para participar e aprender. Portanto, quando devidamente planejadas, as propostas educacionais podem alcançar

resultados significativos (Silva et al., 2019).

Jogos e brincadeiras educacionais não se limitam à diversão ou a passatempos, mas representam instrumentos que potencializam de maneira significativa o desenvolvimento educacional das crianças, capacitando-as a explorar o mundo de forma ativa e envolvente (Silva et al., 2019). Portanto, os jogos e as brincadeiras emergem como valiosos recursos no contexto do ensino.

Conforme observado pelo autor Odinino (2017, p. 6), o ato de brincar possibilita que as crianças desenvolvam sua inteligência criativa, ampliem sua imaginação e pensamento, e oferece oportunidades para que busquem soluções para desafios cotidianos. As brincadeiras capacitam as crianças a aprimorar sua capacidade de raciocínio e criatividade, permitindo que elaborem estratégias para abordar possíveis questões que surjam em suas vidas diárias.

Indiscutivelmente, o ato de brincar é um direito fundamental da criança e representa um dos dialetos mais relevantes e imprescindíveis para o processo educacional e desenvolvimento infantil. Na jornada da aprendizagem infantil, existe uma riqueza de brincadeiras que podem ser exploradas, permitindo que as crianças façam descobertas significativas (Odinino, 2017).

À medida que surgem essas novas descobertas, os educadores podem conceber situações pedagógicas enriquecedoras, tornando a aprendizagem por meio do brincar uma experiência altamente prazerosa e eficaz para as crianças. É crucial reconhecer que a aprendizagem ocorre de maneira natural e eficaz quando as crianças estão envolvidas em atividades lúdicas. Portanto, a abordagem lúdica no contexto do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil oferece contribuições inestimáveis, capacitando os educadores a estabelecerem conexões de aprendizado oportunas (Odinino, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o artigo apresentado foi observado que o lúdico na educação infantil é essencial, pois o lúdico assume um papel importante no desenvolvimento socioemocional, criativo e cognitivo nas crianças da educação infantil. O ambiente preparado para esse momento proporciona para as crianças momentos de exploração e descobertas de maneira atrativa e significativas para as crianças deixando esses momentos mais atrativos.

O ambiente escolar deve ser preparado para estimular o desenvolvimento da criança, pois assim vai auxiliar na construção da sua identidade e dos seus vínculos individuais e sociais, essas são as orientações trazidas pelos documentos BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O lúdico facilita aos professores uma melhor observação e compreensão das suas crianças facilitando para quando necessário tiver uma intervenção. Ele deixa o espaço livre para as crianças terem as suas experiências e vivências.

Portanto jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento das crianças as deixando mais autônomas e aptas para enfrentar os desafios da vida, fortalecendo os vínculos sociais. Na educação infantil o elemento lúdico é uma ferramenta importante e deve ser reconhecida

e integrada de forma significativa e atrativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **O brincar, a criança, o espaço escolar.** In: SCHLIN-DWEIN, Maria Luciane; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola.** Florianópolis: NUP, 2017. Disponível em: <https://nupedoc.paginas.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf> Acesso 12 dez.2023.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006

BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, Neide da; MELO, Solange dos Santos. **A história da educação infantil: centro de educação infantil** Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC / CONSED / UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso 12 dez.2023.

COLLA, Rodrigo Avila. **O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos.** Rev. Bras. Estud. Pedagogia., Brasília, v. 100, n. 254, p.111-126, jan./abr.2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Kk8P9nBB5bTL4jvtQdg8RCh/abstract/?lang=pt> Acesso 13 dez.2023.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do Homem.** Tradução: Bastos, Maria Helena Câmara. São Paulo: Editora UPF, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1971. p.07.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A importância do brincar na educação infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf Acesso 13 dez.2023.

NOTO, Maévi Anabel. **Breve histórico da educação infantil no Brasil.** Unesp - Departamento de Educação – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2010.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. **A brincadeira deve estar para o conhecimento, assim como a infância deve estar para o currículo escolar? Jogos culturais em políticas educacionais para infância.** In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola.** Florianópolis: NUP, 2017. Disponível em: <https://nupedoc.paginas.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf> Acesso 13 dez.2023.

SCHERER, S.A. **O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA SEGUNDO A TEORIA VYGOTSKYANA.** Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Medianeira, p.8-35, 2013.

SILVA, Francisco Sousa da; SILVA, Cristina Sousa da; ALENCAR, Deusilene da Silva; AMORIM, Maika Rodrigues. **As contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem.** Educação no Século XXI Infantil, Média, Tecnologia. 1. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2019. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume13/Educacao_no_seculoXXI_vo Acesso 15 dez.2023.

SOARES, Iranilde de Sousa. **Os jogos e brincadeiras na educação infantil: Olhares dos professores do Centro de Educação Infantil A “Mão Cooperadora II”,** Itaituba-PA. Monografia de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Itaituba – FAI, Itaituba – Pará. 2017

SOUZA, Tamíris Carvalho de. **Jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem na educação infantil: a ludicidade como proposta pedagógica.** / Tamíris Carvalho de Souza. Cajazeiras, 2014. 49f.

SOUZA, Maria Betânia Dantas de. **Contribuições da BNCC para a Educação Infantil: perspectivas de ensino-aprendizagem na pré-escola.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 06, pp. 108-120. Outubro de 2020. ISSN: 2448-0959. disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/contribuicoes-da-bncc> Acesso 15 dez.2023.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento/Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira -2.** Ed. RJ: Wak Editora, 2012.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM

THE ART OF STORYTELLING AND TEACHING AND LEARNING



RENATA GABRIELA PINHEIRO

Graduação em letras pela Faculdade Braz Cubas (2005); Especialista em Educação Especial com Enfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade de Conchas (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 na Emei Professora Lucília de Andrade Ferreira.

RESUMO

A contação de história é considerada nas turmas de alfabetização como uma das metodologias mais eficientes para o processo de ensino aprendizagem da escrita e da leitura para os pequenos, pois através dela que maioria dos professores conseguem desempenhar o seu papel em sala de aula de maneira eficiente. Entretanto alguns ainda trabalham de maneira arcaica, pois ainda estão presos ao mesmo, e não procuro trazer novidades para o ambiente da sala de aula. Essas práticas ainda não são comuns nos ambientes das escolas, mas já vem crescendo com o passar dos anos. Trabalhar esta temática, não é obrigatoriamente necessária uma biblioteca, pode ser trabalhado na própria sala de aula com alguns livros e um ambiente propício para a leitura. Quando trabalhado adequadamente com cada estudante, várias outras oportunidades de aprendizagens podem ser obtidas, e a contação de história tem um peso muito grande com esses resultados. Desenvolvida de maneira correta os alunos sentem mais prazer na leitura, e por consequência a escrita também melhora, por terem uma apresentação das palavras de uma forma mais interessante para as crianças, sendo um modelo de ensino na alfabetização diferenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de História; Ensino; Aprendizagem; Metodologia.

ABSTRACT

Storytelling is considered in literacy classes to be one of the most efficient methodologies for teaching children to learn to write and read, because it is through storytelling that most teachers are able to play their role in the classroom efficiently. However, some still work in an archaic way, because they are still stuck in the same old ways, and don't try to bring new things into the classroom environment. These practices are not yet common in school environments, but they have been growing over the years. Working on this subject doesn't necessarily require a library; it can be done in the classroom itself with a few books and an environment conducive to reading. When worked on properly with each student, various other learning opportunities can be obtained, and storytelling plays a very important role in these results. Developed correctly, students enjoy reading more, and consequently their writing also improves, as the words are presented in a way that is more interesting to the children, making it a differentiated literacy teaching model.

KEYWORDS: Storytelling; Teaching; Learning; Methodology.

INTRODUÇÃO

Todo mundo gosta de uma boa história, não importando qual seja a temática, ou quem esteja contando. O importante para que uma boa história venha a ser apreciada, é ter um bom contador, com isso os ouvintes prestarão completa atenção em tudo o que será apresentado. A maioria das pessoas acabam contando as suas próprias histórias de maneira interessante, e por isso, a sua história acaba se espalhando de forma rápida.

A arte de contar história faz parte do imaginário do homem há várias gerações, não importando se é simplesmente para querer aparecer perante os demais, ou de maneira bem mais importante, fazer com que as outras pessoas conheçam a sua história, ou até mesmo a vida da sua família. Muitos, apesar de alguns professores acharem que contar histórias é algo recente, fazem uso desta ferramenta, para ensinar os seus filhos, com seus exemplos de vida, ou dos seus antepassados.

Essa maneira de ensinar não é atual, ela ainda é usual em muitas nações, onde o seu objetivo é transmitir os seus costumes, tradições, valores, conhecimentos. Tudo isso simplesmente para formar um cidadão ético. Já atualmente a história é contada de maneira mais escrita, através de revistas em quadrinhos e livros, ou até mesmo de maneira mais tecnológica através dos filmes e séries.

Para Fresquet (2020), toda criança tem como base de aprender, a imaginação, e com isso, com pouca coisa ela consegue ver o mundo de uma maneira totalmente diferente, sendo assim fica mais fácil fazê-la compreender as coisas, e é através da contação de história não importando qual seja o seu contexto, que as famílias há muito tempo vêm ensinando os filhos através de narrativas diversas como histórias bíblicas, lendas, ou apenas conhecidas no Nordeste como histórias de trancoso (coisas inventadas).

É de fundamental importância para a criança conhecer essas histórias, que são passadas de geração em geração, pois é através delas que o seu senso crítico é desenvolvido, ela aprende a analisar as coisas, começa a valorizar e entender o que é certo e errado, e acaba descobrindo que existe no mundo a parte boa é a parte ruim, o bem e o mal, e com tudo isso acaba tornando-se cidadão valoroso com princípios éticos e varais na sociedade em que vive.

É na primeira infância que é apresentada à criança os livros com imagens coloridas, e pouca escrita, onde o desenho é a principal porta de entrada para o aprendizado. A narrativa dos livros tem como principal objetivo chamar a atenção, despertar a criatividade e o gosto pela leitura. Assim a criança acabará conhecendo o mundo através do livro.

A importância de se contar histórias para criança reside no fato de que escutá-las, ou seja, é o início da aprendizagem para ser um leitor, é também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar as questões, como as personagens fazem (SCHERBACH, 2018, p. 21).

O espaço da sala de aula para a contação de história é um excelente ambiente para os alunos da educação infantil estimularem o interesse pela leitura e desenvolverem a linguagem. Pode-se dizer que essa ferramenta é muito útil a fim de avançar o conhecimento das crianças, desenvolvendo o senso crítico deixando aguçado e aflorando o seu imaginário. Se o professor fizer uso da contação de história no espaço da sala de aula, ele acabará abrindo um excelente ambiente, onde todos acabam ganhando. O professor por desempenhar uma aula excelente de maneira atrativa e diferenciada, e os alunos por estarem sendo levados ao mundo da imaginação de maneira criativa. Assim os alunos terão contato com os livros de maneira mais agradável e ampliaram o universo imaginário e cultural.

Fazendo uso do lúdico no ambiente da sala de aula tudo fica mais fácil, e a contação de história faz com que as crianças despertem isso em seu interior, pois a imaginação está para a criança como a água está para o peixe. Apresentando esse modo de ensinar diferente, a sede de leitura através do lúdico onde existe prazer, fará com que no futuro essas crianças também sejam outros contadores de história enseja e amantes da leitura.

Querer ensinar as crianças da alfabetização a escrita e a leitura, sem a utilização da ferramenta. A contação de história, além de ser algo arcaico e fora do contexto da vivência das crianças e do mundo imaginário delas, é algo que se torna muito chato para os pequenos, mais difícil para o professor, e não consegue alcançar o alvo proposto que é uma criança leitora. Com a utilização da contação de história o narrador/contador, deve ter habilidade de elucidar maneiras diferentes que contar uma boa história. Para Scherbach (2018), “a importância da contação de história é um recurso no processo de ensino-aprendizagem para permitir que a criança entre no mundo da imaginação, aprendendo a construir seu conhecimento e suas referências para a vida, tornando-se um cidadão ético e, moralmente, ilibado no meio em que vive”.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Não é de hoje que as pessoas fazem uso da contação de história para passarem os seus conhecimentos, essa ferramenta vem sendo usada pelos povos mais antigos para que seus filhos não perca os costumes, tenho princípios, recebam informações, e com isso acabem possibilitando

em seus descendentes o desenvolvimento dos valores necessários para se tornarem bons cidadãos. este processo é de fundamental importância para um bom desenvolvimento de ensino aprendizado, não importando se é para a alfabetização ou para uma vida ética e moral.

Soares, também afirma que:

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (SOARES, 2019, p. 25).

Contar histórias, e ouvi-las dos próprios pais, deve ser algo comum dentro de casa, pois é através desses momentos que a criança acabará comprehendendo que a educação e a sabedoria dos próprios pais, são o que estabelece uma relação de troca de conhecimento, pois é o pai contando e ela ouvindo, que vai fazer com que todas as informações que o pai recebeu do pai (avô), está passando para ele tem uma bagagem cultural tremenda e afetiva, e tudo isso faz eles serem quem são hoje. De acordo com Kraemer essa tradição de contar história:

Está sendo substituída em parte pelo hábito de se ligar a televisão, de deixar as crianças assistindo intermináveis horas de desenho animado ou filmes. Não podemos impedir que as crianças assistam à televisão, aos desenhos animados e a filmes, mas podemos e devemos delimitar o tempo e reservar algumas boas horas para o convívio pessoal e o cultivo da narração e da tradição oral. (KRAEMER, 2021, p. 22).

O que se está perdendo atualmente é esse convívio entre pai e filho, onde a maioria das crianças não estão mais ouvindo as histórias dos pais, pois estão substituindo esse espaço valioso pelo uso da televisão, ou mais atual ainda, a tecnologia nas mãos que é o celular ou tablet, e os pais por falta de tempo ou por simples falta de vontade de querer passar algumas horas com os filhos estão destruindo este momento precioso que auxiliam as crianças no seu ensino aprendizado. Para Silva (2019), “com esse momento perdido a criança não tem vínculo com a família, não observa de maneira fixa como lhe é passado o conhecimento, não têm expressões corporais nas formas de ensinar e tudo isso termina não ajudando”. Se os pais pararem para estar com seus filhos, ajudarão muito, pois ao contarem sobre o seu dia de trabalho, narrando o que aconteceu, as crianças acabarão desenvolvendo a oralidade e a expressão corporal, e terão um olhar diferente do mundo.

O ser humano somente consegue resolver os problemas do dia a dia, quando têm um excelente repertório de vocabulário. Para que isso venha ocorrer é necessário que ele tenha uma boa leitura, pois é através dos livros que desenvolvemos o nosso vocabulário. Quando estamos em um bom nível disso, podemos também desenvolver o nosso pensamento crítico, e com isso poderemos compreender os valores que a nossa língua nos transmite através das informações, e assim podemos nos comunicar com as outras pessoas. Na sala de aula, quando o professor conta uma história, o desenvolvimento do comportamento da criança é iniciado através do ensino aprendizagem. Dessa forma, o vocabulário é ampliado, aumenta também o gosto pela leitura, e por consequência, ela acaba tendo acesso, como em uma fase de jogo digital, há um repertório cultural. De acordo com Melo:

Pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ver de novo (a mesma história ou outra). Afinal tudo pode nascer dum texto, criar asas e estimular a aprendizagem. (MELO, 2020, p. 23).

Ler histórias para crianças, “é tudo de bom”, pois ao fazer isso, o leitor também consegue entrar nesse mundo imaginário, pois é isso que os livros fazem, tornando todo esse tempo, algo profundo e mágico onde tem a capacidade de fazer todas as pessoas envolvidas submergir neste momento.

Quando você está envolvido na história contada, o narrador estabelece com quem está ouvindo um clima maravilhoso, pois ele cria um ambiente encantador, cheio de surpresas, emoções, suspense, onde todas as coisas que estão no livro criam vida.

O mais interessante do ensinar é que quem mais aprende é o professor. Na contação de história não é obrigatoriamente o professor, mas alguém que tem facilidade em desenvolver essas ferramentas. Ao ensinar, também está aprendendo, fazendo com que as pessoas que estão ouvindo (crianças), estejam dentro da história, não importa se seja o coadjuvante ou vilão, ou somente faça parte do cenário, ele faz uso de tudo o que está ao seu redor. Essa é uma das melhores formas de ensinar e aprender.

Unrein também diz que:

É ouvindo histórias que se pode sentir, emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar, pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (UNREIN, 2017, p. 13).

É ouvindo a história que a criança acaba viajando em seus pensamentos, utilizando o seu imaginário, sentindo suas emoções, e se fechar os olhos conseguirá se ver fazendo parte dela, situando-se muitas vezes como protagonista da história. O importante nesse aprendizado, não é ser o vilão ou herói, mas sim, como o narrador faz para que o ouvinte seja completamente coberto e envolvido pela história. Só assim o narrador perceberá o quanto está desempenhando um excelente papel. O professor acaba sentindo que realmente está fazendo um bom trabalho, pois seus alunos estão realmente aprendendo.

Da Silva ressalta que:

Contar história é uma arte tão linda. Daí que quando se vai ler uma história seja qual for para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante (DA SILVA, 2020, p. 20).

Saber qual história contar, é muito importante para que a criança comprehenda, pois é de acordo ao momento em que ela se encontra, que vai melhor comprehender o que o narrador está tentando passar, é assim ela se sentirá dentro do contexto e comprehenderá melhor.

Não é de hoje que editoras colocam nas estantes de livrarias belíssimas publicações totalmente sem texto. Ou melhor, com narrativa apenas visual, onde toda a história é contada através de desenhos ou fotos, sem nenhuma palavra. Também existem livros em que algo do que foi desenhado se move pela página, e outros em que há partes recortadas, permitindo que se formem figuras novas e divertidas ou cenários diversificados para encantamento e fascinação completa das crianças. (MACHADO, 2018, p. 14).

Livros que só trazem as imagens, não tendo escrita, nem palavras que expliquem o que cada imagem representa. Os autores desses tipos de livros, propositalmente fazem isso para que, o leitor/criança, venha observá-las e através da sua imaginação contar a história da maneira que ela acha melhor. É além de somente observar e achar tudo colorido, é fazer aflorar a imaginação fantasiosa. Esse tipo de livro vai além da visão do autor, e sim, de acordo com a visão do leitor. Fagundes faz referência a esses livros como:

feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade são, sobre tudo, experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo (FAGUNDES, 2017, p.27)

Essas imagens coloridas fazem com que o leitor seja levado ao mundo imaginário que vai muito além do que o autor deseja, pois, a imaginação é a florada de acordo com que está vendo nas gravuras. Esses tipos de livros com muitas imagens coloridas, são como um imã para as crianças, chama sua atenção, e através disso, elas irão folhear cada página do livro observando imagem por imagem, despertando o desejo de saber o que irá acontecer no final. Com isso a criança despertará o desejo de buscar outros que tragam a ela o mesmo encantamento, mas com gravuras diferentes e desenhos coloridos.

Uma coisa que chama muita a atenção dos adultos hoje no Brasil, são as charges utilizadas no jornal ou em qualquer outra área escrita para esse fim, pois trazem as informações de maneira cômica. É uma característica semelhante aos livros infantis, são as cores, e a forma divertida da escrita. Geralmente essas informações são sobre futebol e política. Para Oddone a literatura brasileira oferece:

Um campo de trabalho tão extenso e desconhecido, que ocorre com o investigador o que se passou com Cristóvão Colombo: pensa-se ter descoberto o caminho para as Índias quando, de fato, mal se tangenciou um continente inexplorado, cujo perfil ainda está por ser definido. (ODDONE, 2019, p. 181).

A literatura infantil brasileira ainda tem vários cantos a serem semeados, novas maneiras de se contar novas histórias que precisam surgir, fazendo com que o narrador utilize meios diferentes para que o ouvinte também possa descobrir novos caminhos. É preciso focar meu conteúdo da história, pois ao terminar o que se quer contar, de maneira escrita ou falada, a informação foi passada ao ouvinte de maneira em que ele comprehenda, não importando o meio que o narrador utilizou, onde muitas vezes a informação passada foi totalmente diferente da mensagem que o autor queria transmitir. Para uma boa contação de história alusiva a forma que a mensagem é transmitida Scherbach afirma que:

Este tipo de arte com a palavra divide-se entre uma aptidão poética e um apelo externo do adulto à doutrinação da criança, patenteia-se sua inscrição social, que não deixa de ser também a de toda literatura, nessa medida, valida-se a reflexão crítica sobre sua natureza, pois representa, de um lado, a interrogação sobre os vínculos ideológicos da manifestação artística e de outro o desenvolvimento de um dos processos, portanto os demais de dominação da infância que colabora com sua emancipação (SCHERBACH, 2018, p.5).

Levar a criança a ter vários sonhos fantasiosos em seu mundo imaginário, deve ser o principal foco de cada narrador, isso deve estar bem fixado na cabeça das pessoas que estão contando as histórias. Com isso, devem fazer com que a criança comprehenda o que é certo e errado, mostrando a elas que é prazeroso fazer uso da leitura em todos os momentos da vida, não somente na escola. Devem fazer uso da leitura e escrita em vários ambientes do dia a dia como cidadãos democráticos.

Quando se faz uma leitura e uma história, o ouvinte desperta seu senso crítico, o contador/ professor precisa compreender que deve envolver a criança com atenção e muita responsabilidade, pois ele precisa fazer com que cada criança não importando a sua peculiaridade, comprehenda a mensagem o que está sendo passado, colocando nessas informações, coisas do seu dia a dia incluindo os valores sociais.

Segundo Lemos:

Na interpretação da psicanálise, o simbolismo dos contos maravilhosos está ligado aos dilemas que as pessoas enfrentam ao longo de seu amadurecimento emocional, eles revelam

os conflitos e apontam as formas de superá-los. (LEMOS, 2019, p. 12).

Com essa afirmativa, se a criança ouve e lê contos em sua, ao se tornar adulta, terá capacidade de ser um cidadão competente sabendo lidar com conflitos que permeiam seu dia a dia.

Para Almeida, (2023),

a maneira mais sensata, eficaz e significativa de trabalhar leitura na escola, desde as séries iniciais: mostrar que ler não é apenas uma “atividade escolar” a mais, mecânica e descontextualizada, mas uma atividade vital, que precisa ser, desde cedo, plena de significação, qualidade: o tempo todo da leitura prazer, da leitura que nos acompanhou pelo resto da vida, da leitura fonte inesgotável de experiências insubstituíveis (ALMEIDA, 2023, p. 18).

É muito importante que não somente o ouvinte, mas também o narrador deve ter paixão pela leitura, pois se fazemos o que gostamos, com certeza conseguiremos transmitir melhor como professores. Se assim a leitura for trabalhada com gosto e prazer, os frutos colhidos serão de crianças que se tornarão adultos que também terão essas mesmas características. Nesta fase o narrador compartilha as suas experiências, mostrando aos seus ouvintes de maneira contextualizada coisas que irão acontecer no livro bem mais à frente, trabalhará a interpretação e a narração do texto contextualizando tudo. Através dessas estratégias o ouvinte será levado a poder manifestar todos os seus sentimentos alegres ou tristes que devem ser trabalhados com os demais colegas.

Esse tipo de contação pode também trazer a possibilidade de contextualizar os conteúdos trabalhados no ambiente escolar de maneira prazerosa e lúdica. O ensino pode ser desenvolvido e praticado de forma diferenciada. A exemplo disso é a arte de contar histórias, onde pode oferecer a cada estudante um momento diferenciado na sequência pedagógica, com esta ferramenta é possível encontrar um momento livre dos padrões que acabam controlando a sala de aula. Com isso o aluno acabará tendo maior afetividade com o seu professor.

Isso facilita muito para o docente, pois ao desenvolver a escrita e a leitura com as crianças, não necessitará de muito, pois ao procurar artigos, textos e histórias em quadrinho para ajudar nessa prática de letramento em sala de aula, acaba facilitando para os alunos. Se forem usados livros específicos para essa faixa etária será bem mais facilitado e apesar do que se pode pensar, ajudará também na disciplina dos alunos. Segundo Silva (2017), essa metodologia de ensino de contação de história facilita em grande escala a vida do professor e como as crianças aprendem. Essas alternativas são bem mais eficientes, a leitura proporciona aos alunos uso da criatividade e da imaginação.

A ferramenta é eficiente pois ao se fazer uso de diversos tipos de textos como charges, contos, fábula entre outros tipos traz um melhor desenvolvimento para eles. São textos que desequilibram a tranquilidade inicial do aluno que mantém em sua estrutura parte de um problema com estados de tristeza, carência afetiva e podendo até ter conflitos entre familiares com mães e pais com seus filhos.

O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com introdução de elementos mágicos: fadas, bruxas, duendes, gigantes entre outros. A restauração da ordem acontece no final da narrativa, quando se volta a uma situação de tranquilidade (ROCHA, 2020, p.12).

Para Kraemer (2021), as histórias são uma narração fictícia com bases verdadeiras que podem ser uma lenda, novela ou fábula etc. as mais conhecidas são: chapeuzinho vermelho, três porquinhos, branca de neve etc. Já para Rodari (2021), o conto é uma obra fantástica, fictícia,

considerada também como bem melhor porque o romance. Geralmente ele é contado para as meninas. A exemplo disso, o conto da bela adormecida, que vai mostrar a história de uma menina que dorme, e passa muitos anos não só no profundo, e um, dia um jovem príncipe que a beija, eles se casam e estão felizes para sempre. Isso faz com que a imaginação fantasiosa das meninas espere o príncipe encantado também.

Já as fábulas para Paiva (2018), são um jogo de narrativas, geralmente curtas escritas em verso e prosa, onde os personagens em sua grande maioria são animais que fazem parte da nossa literatura infantil. Esse tipo de texto traz uma moral sempre no final da história, pois acabam trazendo valores para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar a história sempre foi para as pessoas a maneira mais fácil de ensinar, e essas práticas no ambiente da sala de aula facilita o desenvolvimento do ensino aprendizado, demonstrando resultados práticos e diferentes. Com isso é de fundamental importância que os docentes responsáveis pelas salas de aula, façam uma reflexão sobre como oferecer aos alunos essa temática. Assim, quando o professor levar esse tipo de ferramenta para os alunos, ele deve fazer com que todos percebam que ele também está imergido na contação de história, com isso a criança terá prazer em ter contato com este novo espaço de estudo.

A contação de história não é simplesmente ler na sala de aula, com ela a criança atua como um participante da história, mas isso só irá ocorrer, se o contador/professor estiver envolvido, mostrando detalhadamente como a história é contada. Fazendo isso a criança ela será levada a buscar de maneira insaciável mais informações, que no futuro, através desse hábito de querer saber mais, dominará a escrita e a leitura.

Fica muito claro se a contação de história por trabalhar de maneira adequada na sala de aula, contribuirá de maneira significativa para aprendizagem a construção das crianças nos anos iniciais. Pois é nessa fase que ela desenvolve seu senso crítico, e através das histórias tanto em quadrinhos ou em qualquer outro tipo de texto que lhe chame atenção ela fará o uso da sua imaginação.

Não é somente qualquer texto que deve ser trabalhado com as crianças, deve ser parte do princípio de que o professor primeiramente gostei do texto e sabe que através das informações que ali estão, consegui passar todos seus sentimentos para elas, fazendo assim também se interessarem por ele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de. **Práticas de ensino de leitura e escrita na rede pública de Fortaleza: letramentos em contexto digital.** 2023.

DA SILVA, Marly Dos Passos; FERREIRA, Me Ezequiel Martins. **Era uma vez: a magia da contação de histórias no desenvolvimento infantil**. Configurações do desenvolvimento humano, p. 12, 2020.

FAGUNDES, Luciana Vilma dos Santos; DOS SANTOS, Terezinha Firmina Flores. **Contribuições Da Prática De Contar Histórias Na Educação Infantil**. In: Anais do Congresso Internacional de Educação. 2017.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Autêntica Editora, 2020.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil**. Autores Associados, 2021.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil**. Autores Associados, 2021.

LEMOS, Roberto da Silveira et al. **Estruturas narrativas e transições emocionais em pilotos de série: um estudo da mitologia de The Walking Dead**. 2019.

MACHADO, Denner. **O gênero história em quadrinhos como recurso didático nas aulas de língua portuguesa e literatura**. 2018.

MELO, Acreciana de Sousa, et al. **A contação de história e seus contributos para a interação e desenvolvimento linguístico da criança**. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2020.

ODDONE, Patrício Verusca. **A Seriedade da Literatura na Educação Infantil**. Educação Transformadora, p. 181, 2019

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil-Políticas e concepções**. Autêntica, 2018.

ROCHA, Maria Conceição Bacelar. **A importância dos contos de fada para a criança**. 2020.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia: Uma introdução à arte de inventar histórias**. Summus Editorial, 2021.

SCHERBACH, Maria Auxiliadora da Costa; MAGRON, Selma Cristina; BELLO, Adriane Weckerlin. **A contação de história como recurso no processo de ensino-aprendizagem**. TCC-Pedagogia, 2018.

SILVA, Francisca Maria de Sousa Vale. **A importância da contação de história na educação infantil**. 2017.

SILVA, J. C. **Os relacionamentos e seus vínculos: Influências que interferem na construção da personalidade e do conhecimento**. Cia do eBook, 2019.

SOARES, Ludmila Louslene; FERREIRA, Bruna Milene. **A importância do letramento literário para a formação do leitor**. Faculdade Alfredo Nasser, 2019.

UNREIN, Vanessa Aparecida; PESSI, Ingrid Gayer. **As contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento da criança da educação infantil**. Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais, v. 15, 2017.

A PSICOPEDAGOGIA E UMA APRENDIZAGEM EFETIVA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



PSYCHOPEDAGOGY AND EFFECTIVE LEARNING FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AND/OR LEARNING DIFFICULTIES

ROSANA LUCIA ROJA

Graduação em PEDAGOGIA com licenciatura plena pela Universidade Paulista - UNIP (1996); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEF Brigadeiro Eduardo Gomes" e PEI no CEI Vila Basiléia.

RESUMO

No Brasil, até meados da década de 1950 não se ouvia falar em Educação Especial. Foi preciso vinte anos pelo menos, para que ela começasse a ser alvo de discussão entre governantes, instituições públicas e privadas e órgãos normativos federais e estaduais. O movimento só surgiu a partir da influência da luta europeia contra a exclusão da pessoa portadora de deficiência mental, o que deu origem à Liga Internacional pela Inclusão; da Conferência Internacional de Salamanca no ano de destacando-se a garantia da inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares comuns; e da proposta integracionista americana no mesmo período em que São Paulo abriu o Instituto de Educação Caetano de Campos, com a primeira sala de recursos para deficientes visuais em classe comum. Como objetivo geral, tem-se uma breve discussão a respeito da Educação Especial e Inclusiva; e como objetivos específicos, as contribuições do psicopedagogo no desenvolvimento de estudantes com deficiência. Os resultados indicaram que a aprendizagem se torna mais efetiva com a ponte entre o psicopedagogo, os professores e as famílias, trazendo maior autonomia para os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Educação Especial; Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

In Brazil, Special Education was unheard of until the mid-1950s. It took at least twenty years for it to become the subject of discussion among government officials, public and private institutions and federal and state regulatory bodies. The movement only emerged as a result of the influence of the European struggle against the exclusion of people with mental disabilities, which gave rise to the International League for Inclusion; the Salamanca International Conference in the year of , highlighting the guarantee of the inclusion of children with disabilities in ordinary mainstream schools; and the American integrationist proposal in the same period in which São Paulo opened the Caetano de Campos Education Institute, with the first resource room for the visually impaired in ordinary classrooms. The general objective is a brief discussion of Special and Inclusive Education, and the specific objectives are the contributions of the psychopedagogue to the development of students with disabilities. The results indicate that learning becomes more effective with the bridge between the psycho-pedagogue, teachers and families, bringing greater autonomy to the students.

KEYWORDS: Psychopedagogy; Special Education; Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é um ramo da Psicologia associada à Educação e que teve como intuito inicial auxiliar educandos com problemas de aprendizagem. Esta área de atuação busca por respostas diretamente ligadas aos conflitos de aprendizagem por meio de técnicas que podem ser desenvolvidas tanto individualmente quanto em grupo, resgatando a vontade de aprender, observando quais fatores podem contribuir ou não para o processo de ensino-aprendizagem.

Os distúrbios de aprendizagem são considerados de origem orgânica, neurológica, em que a dificuldade de aprendizagem é justificada por fatores de ordem cerebral e genética. Podem estar relacionados a problemas que acarretam perdas físicas, sensoriais, intelectuais, entre outras.

Como problemática, no âmbito escolar, a dificuldade de aprender, as habilidades, o desenvolvimento cognitivo e o rendimento abaixo do esperado para a faixa etária em questão se tornam consequência. O papel do professor é encontrar estratégias para auxiliar o estudante para que junto à família, o mesmo possa ser encaminhado para um Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Justifica-se o presente artigo para contribuir com reflexões junto aos professores, para melhorar o fazer pedagógico e trazer um olhar diferenciado para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, em especial, os estudantes com deficiência.

Assim, como objetivo geral, tem-se uma breve discussão a respeito da Educação Especial e Inclusiva; e como objetivos específicos, as contribuições do psicopedagogo no desenvolvimento de estudantes com deficiência.

A PSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

A Psicopedagogia surgiu na Europa, em meados do século XIX. No início médicos, filósofos e mais tarde educadores se preocuparam com problemas de aprendizagem.

Na literatura francesa pode-se destacar a pesquisa de Mery, psicopedagoga que apresenta considerações sobre a Psicopedagogia e a origem dessas ideias na Europa, bem como as pesquisas de Mauco, fundador do primeiro centro médico psicopedagógico na França articulando a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia e a Psicanálise, para solucionar problemas comportamentais e de aprendizagem (COSTA et al., 2013).

Além disso, a Psicopedagogia apresenta interdisciplinaridade uma vez que abrange a Pedagogia, a Psicanálise, a Psicologia, a Epistemologia, a Linguística e a Neuropsicologia, entre outras áreas do conhecimento. Elas se complementam uma vez que o indivíduo deve ser compreendido como um ser social e complexo.

Costa et al. (2013), afirma que apesar da Psicopedagogia ser uma área de conhecimento que integra a Psicologia e a Pedagogia, as duas não resumem o ser humano em sua totalidade.

De acordo com Sampaio (2004), Visca foi uma das personalidades mais importantes na história da Psicopedagogia aqui no Brasil, pois, foi um dos pioneiros trabalhando na Fundação do Centro de Estudos Psicopedagógicos de Curitiba ao lidar com problemas de aprendizagem.

Além disso, pode-se destacar a prática de muitos psicólogos argentinos que chegaram ao Brasil sem poder exercer a profissão e tendo na Educação uma área para trabalhar. Suas práticas voltadas para a aprendizagem deram força para a Psicopedagogia.

Bossa (2011), relata ainda que na década de 1960, ocorreram diversas transformações no modo como os psicopedagogos observaram as dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar. Os aspectos genético e orgânico deixaram de ser a principal explicação, somando-se assim outros fatores externos que também influenciam. Ou seja, dificuldades de aprendizagem passaram a ser discutidas como decorrentes também da inadequação das instituições, de conflitos, entre outros aspectos.

É interessante observar como a área da Psicopedagogia conseguiu resgatar a visão de como o ser humano constrói seu próprio conhecimento. A Psicologia e a Pedagogia, juntas, trouxeram aspectos que até então ficavam escondidos como o sentimento, a percepção, a afetividade e o pensamento.

Esta área trouxe contribuições, por exemplo, para a inclusão de estudantes com deficiência:

Oferecer condições à participação no meio social em que se vive; partir do que o aluno dispõe e atender às suas necessidades para aprender pensando elaborando e decidindo; Avaliar possibilidades e dificuldades do aprendiz: o que comprehende e o que não comprehende; habilidades e operações nas áreas de conhecimento; recursos que propiciam organização e elaboração do ensinado; recursos para desenvolver habilidades e operações; Fundamentar e ilustrar a importância de: atender as necessidades e ensinar a partir do que o aluno conhece e tem possibilidades; oferecer condições para o aluno elaborar e decidir; avaliar continuamente, propiciando ao aluno oportunidades de refazer atividades e comprehender

o que e onde errou. Opor-se a: pseudo-escolarização; ausência de avaliação, que elimina o elaborar, o aprender, o pensar; promoção automática, que desrespeita o ser humano e desacredita em seu potencial (MASINI e SHIRAHIGE, 2003, p. 5-6).

Mery (1985) destaca o século XIX como um marco na história do interesse, do atendimento e da compreensão em relação aos portadores de necessidades especiais como a debilidade mental e outros problemas que comprometem a aprendizagem.

De acordo com autora, no final do século, educadores como Itard, Pereire e Pestalozzi começaram estudos dedicados a crianças que possuíam problemas de aprendizagem relacionadas a diferentes distúrbios.

Pestalozzi, também inspirado em Rousseau, fundou na Suíça um centro de educação em que se utilizava métodos intuitivos e naturais, destacando como ponto de partida o desenvolvimento da percepção nos estudantes. Mery destaca que foram esses profissionais os pioneiros no tratamento de problemas de aprendizagem, fazendo uma ressalva de que eles se preocupavam mais com as deficiências do que propriamente pela desadaptação da criança (MASINI e SHIRAHIGE, 2003).

No ano de 1898, Claparède, professor de Psicologia, incentivado pelo neurologista François Neville, introduziu nas escolas públicas as classes especiais, destinadas às crianças que apresentavam retardo mental da época. Além disso, houve a formação de uma equipe médico-pedagógica comandada pelo educador Seguin e pelo médico psiquiatra Esquirol.

É nesse ponto que a Neuropsiquiatria infantil começou a se desenvolver pesquisando os aspectos neurológicos que afetam a aprendizagem. Na sequência, Montessori, psiquiatra italiana, criou um método de aprendizagem destinado às crianças que apresentavam retardo mental que acabou se estendendo a todas as crianças (MERY, 1985).

A base de sua teoria é trabalhar a alfabetização, estimulando os órgãos dos sentidos, sendo classificada por tanto como método sensorial. Outro pesquisador, o psiquiatra Decroly também se utilizou da observação e da filmagem para compreender e se aprofundar nas formas de aprendizagem.

Ou seja, entre os séculos XVIII e XIX, os pesquisadores justificavam possíveis dificuldades de aprendizagem relacionando com a condição física dos indivíduos. Esquirol, Itard e Seguin, contribuíram muito ao trabalhar com crianças com deficiência mental, destacando-se a importância de se ter um diagnóstico médico e as possíveis intervenções pedagógicas. O primeiro Centro Psicopedagógico, criado em Paris em 1946, trazia como objetivo de tentar explicar os problemas relacionados à escola e ao social buscando soluções (MASINI e SHIRAHIGE, 2003).

Trazendo para os dias atuais, o órgão National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD), definiu o termo dificuldade de aprendizagem como um conjunto de transtornos relacionados a diferentes problemas, que podem se manifestar a qualquer momento (SISTO, 2007).

Em 2001, no Estado de São Paulo, foi aprovado o Projeto de Lei n° 128/2000, do deputado Claury Santos Alves da Silva (PTB), com a emenda que dispõe sobre: a implantação de assistência psicológica e psicopedagógica, ao aprendiz e à instituição, em todos os estabelecimentos de ensino básico, de educação infantil, fundamental e médio. O que não ocorria na maioria das Redes até então.

Graças ao projeto que virou lei, hoje, boa parte das escolas públicas de ensino regular oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE), possuindo sala de recursos multifuncionais, contando com recursos pedagógicos e tecnologias assistivas que contribuem para o desenvolvimento do estudante com deficiência. Não se pode substituir esse tipo de atendimento em relação à sala de aula do ensino regular, mas, deve haver parceria entre os dois, a fim de lhes garantir autonomia.

É interessante destacar que infelizmente no Brasil, boa parte dos professores não tem formação específica ou continuada para lidar com a Educação Especial. O governo também dependendo da rede na qual o estudante está matriculado, também não fornece recursos e formação continuada para seus professores. A inclusão muitas vezes, funciona muito mais como uma exclusão, uma vez que basta o estudante estar presente para ser considerado incluso.

AS POSSÍVEIS INTERVENÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apesar da legislação voltada para a inclusão dos estudantes com deficiência, existem muitas instituições que não cumprem ou não respeitam, especialmente em se tratando daqueles que por algum motivo não foram diagnosticados ainda.

A Constituição Federal de 1988, juntamente com as políticas públicas, dispõe sobre as diferentes necessidades de aprendizagem, buscando a inclusão escolar e social. Nessa perspectiva, a escola deve oportunizar uma educação de qualidade a todos independentemente de o estudante possuir laudo médico ou não (ASSAF, 2017).

Isso ocorreu após o decreto da Nota Técnica nº 04/2014, que excluiu a exigência de um laudo médico para ofertar o AEE, por considerar que essa exigência restringe o direito garantido pela Constituição Federal.

Assim, ficou a cargo das escolas planejar e implementar essa nova diretriz. Muitas vezes, o professor do ensino regular é o primeiro a notar que existe alguma diferença no estudante, o que como já discutido, muitas vezes por falta de formação específica, sente dificuldade de preparar atividades que atendam às suas reais necessidades.

Coll et al. (2000), explica que existe a necessidade de intervenção de diferentes profissionais como a de psicólogos com especialização educacional nas escolas. É aqui que o psicopedagogo entra. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem que por determinado motivo não possuem diagnóstico médico, devem ter condições para permanecer na escola garantida e um viés pedagógico voltado para uma perspectiva inclusiva, acolhedora e autônoma.

O professor também necessita de orientação do psicopedagogo para nortear seu trabalho. O psicopedagogo deve observar as reais limitações e as necessidades dos estudantes, auxiliando o professor para que do ponto de vista pedagógico, ele possa adaptar o currículo sugerindo possíveis intervenções de acordo com as necessidades de cada estudante com deficiência.

Ainda, é papel do psicopedagogo instruir os demais profissionais da Educação. Ao conhecer cada caso em particular, ele pode elaborar planos individuais que atinjam as dificuldades e facilitem

a autonomia (COLL et al., 2000).

O trabalho quando é feito de forma preventiva beneficia o professor e o estudante. Por isso, a necessidade de o profissional acompanhar o andamento das intervenções propostas, constatando os resultados.

O psicopedagogo deve ouvir e conversar com todos os profissionais da escola, entendendo seu trabalho como:

Levantamento, a compreensão, a análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem. Junto com os demais profissionais da escola promoveria a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem [...] (WEISS, 1994, p. 97).

Em contrapartida:

A Psicopedagogia institucional é um campo de estudo que vem se desenvolvendo como ação preventiva de muita importância, mas é vista como ameaçadora, pois, tem por objetivo fortalecer a identidade do grupo e transformar a realidade escolar. Torna-se ameaçadora, pois, em muitos casos, o psicopedagogo poderá propor mudanças para que determinadas crianças aprendam, mas, infelizmente, muitos educadores resistem a essas mudanças e interpretam o que lhes foi dito como se não estivessem dando conta do papel que exercem (VERCELLI, 2007, p.3).

Desta forma, conclui-se que os professores devem entender a presença desse profissional como um auxílio para desenvolver melhor seu trabalho, e não o contrário. É ele que irá dar suporte para possíveis intervenções, seja com estudantes com laudo ou não.

No tocante as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), vieram como um recurso facilitador no processo de inclusão e aprendizagem, desenvolvendo de forma diferenciada determinadas necessidades que estão ligadas também a própria necessidade diagnosticada ou não. Estes são recursos que instigam e atraem os estudantes com deficiência, em especial.

A utilização das TDIC facilita o aprendizado e o desenvolvimento. De acordo com Valente (1991), o computador como recurso auxilia os mais diferentes graus de deficiência, pois, possui diferentes ferramentas, propiciando um trabalho pedagógico mais direcionado.

O autor ainda, discute que o computador pode funcionar para o estudante com deficiência como uma espécie de caderno eletrônico; para o com deficiência auditiva, uma forma de relacionar o concreto e o abstrato; para o que apresenta TEA, a relação com o real e, para o com deficiência mental, uma forma de desenvolver as capacidades intelectuais.

Ou seja:

... é uma ferramenta de trabalho com a qual o professor pode utilizar diversos cenários de ensino e aprendizagem, entre eles, tutores, simuladores, demonstrações, jogos educativos, ferramentas de textos, desenhos e imagens, dependendo de seus reais objetivos educacionais (ZULIAN e FREITAS, 1994, s/p).

Assim, como as adaptações necessárias ao Currículo, as TDIC facilitam o desenvolvimento e autonomia desses estudantes. Para auxiliar o trabalho dos professores, bem como do psicopedagogo, as escolas devem possuir recursos como as TDIC, que ampliam a possibilidade de recursos pedagógicos para os estudantes com deficiência.

Elas são compostas de inúmeras ferramentas para auxiliar e desenvolver os estudantes,

contemplando as mais variadas necessidades sejam elas físicas, intelectuais, visuais, auditivas ou altas habilidades/superdotação, buscando diferentes alternativas para adquirir conhecimentos e desenvolver a autonomia dos mesmos (PERES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente pesquisa, foi possível perceber a importância da psicopedagogia no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. O psicopedagogo é o profissional que norteia as ações psicopedagógicas, devendo auxiliar os profissionais da Educação eliminando barreiras que estão entre os estudantes e o conhecimento, baseado em práticas educativas que favoreçam os processos de humanização, socialização, adaptação, autonomia e apropriação.

Apesar da importância desse profissional, muitos educadores e profissionais da escola acreditam que ele tem por função solucionar todos os problemas existentes como a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, a falta de estímulo docente, entre outros tantos problemas existentes, o que na realidade não é verdade.

A psicopedagogia não é uma área que já vem com soluções prontas, mas, traz novos olhares, compreensões, análises a fim de auxiliar o trabalho do professor. Como citado anteriormente, nem todos os estudantes que necessitam de recursos especiais receberam diagnóstico médico. Assim, é preciso um trabalho conjunto, pois, para o professor a falta de diagnóstico e de formação específica, dificulta a escolha de atividades que realmente desenvolvam a autonomia deles.

Apesar das Políticas Públicas específicas é possível observar que apesar da preocupação com a questão da inclusão, muitas escolas encontram-se lotadas, enfrentam diferentes problemas, como a falta de informação, tempo para discussão com o grupo todo, socialização das informações, ausência de professor responsável pelo AEE área, falta de recursos materiais e tecnológicos necessários para o bom desenvolvimento e autonomia desses educandos.

Assim, é possível concluir que mais que a importância da psicopedagogia no desenvolvimento dos estudantes com deficiência, o trabalho em equipe, deve ocorrer de forma plena por meio da parceria e participação de todos: gestão, apoio, professores, estudantes, família e comunidade.

REFERÊNCIAS

ASSAF, D.L. **A Escolarização do Aluno com Síndrome de Down e o Ensino Especializado.** 2017. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2017.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

COLL, S. et al. **Psicologia do ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, T.M.G.P.; ANDRADE, M.S.; PINTO, T.M.G. **Análise Histórica do surgimento da Psicopedagogia no Brasil.** Id on line Revista de Psicologia. Ano 7, nº. 20, julho/2013. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso 19 jan. 2024.

MASINI, E.F.S.; SHIRAHIGE, E.E. (Orgs.) **Condições para. Aprender: III Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie.** São. Paulo: Votor Editora, 2003.

MERY, J. **Pedagogia Curativa escolar e Psicanálise.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

PERES, R.C.N.C. **O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica.** 2003. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SAMPAIO, S. **Breve histórico da psicopedagogia. Revista Eletrônica: Psicopedagogia Brasil.** 2004. Disponível em: <https://www.psicopedagiabrasil.com.br/em-branco-cmlo>. Acesso 18 jan. 2024.

SISTO, F.F. **Dificuldades de aprendizagem.** In: SISTO, F.F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VALENTE J.A. (org.). **Liberando a mente: computadores na educação especial.** Campinas: UNICAMP, 1991.

VERCELLI, L. de C.A. **A psicologia da educação na formação docente**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2007.

WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites**. In SAR-GO, Claudete (org.). **A práxis psicopedagógica brasileira**. São Paulo: ABPp, 1994.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo**. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso 17 jan. 2024.

FILOSOFIA E POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS REFLEXIVOS PARA O SÉCULO XXI

PHILOSOPHY AND PUBLIC POLICY IN EDUCATION: REFLECTIVE NOTES FOR THE 21ST CENTURY



ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Herminio Ometto de Araras (2008); Graduada em Licenciatura em Educação Básica pelo Instituto Politécnico de Setúbal, IPS, Portugal (2021); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, FALC (2009); Especialista em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP (2018); Mestre em Ciências da Educação com ênfase em Políticas Públicas e Contexto Educativo pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal (2022); Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal.

RESUMO

O presente estudo tratou sobre a análise de filosofia e política pública em educação, dando ênfase ao final do século XX e século XXI, contudo, mais necessariamente para as suas três primeiras décadas. Todavia, se pode observar, ainda que introdutoriamente, o quanto complexa é construir essa relação analítica entre esses dois objetos em questão. Logo, o paradigma de análise neste estudo, quando o assunto é política pública, remeteu-se para o campo educacional, como forma de expor e compreender as potencialidades e fragilidades e até mesmo as dificuldades que se permeiam nesse arcabouço interventivo por parte do Estado, quando o assunto, principalmente, é educação, ou, mais precisamente nos espaços escolares. Compreender a relação entre filosofia e política pública em educação foi o objetivo geral desta investigação. Portanto, este estudo foi metodologicamente exploratório e explicativo, trazendo como finalidade uma análise para a compreensão, tal como feito e materializado nos levantamentos e revisões bibliográficas dos dados de estudos publicados, anteriormente, acerca do assunto tratado. Pode-se considerar que os resultados obtidos com a respectiva revisão bibliográfica apontam para a questão de que a filosofia, realmente, tem potencialidade para influenciar na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação das políticas públicas educacionais, uma vez que a filosofia traz consigo esse caráter de edificar um entendimento teórico-filosófico com maior capacidade de análise sobre assuntos que contemplam o tema da educação. Os resultados também apontaram que ao articular filosofia com as políticas públicas educacionais tem-se melhores condições de direcioná-las para a realidade educacional, partindo do pressuposto que aqui está

intrinsecamente garantindo o seu contexto de influência, o contexto de elaboração de texto, contexto da prática, o contexto de avaliação da mesma e o de estratégia política. Logo, as considerações expõe, também, que um dos pontos que deve ser destacado no tocante à filosofia no contexto das políticas públicas educacionais é que ela permite ter uma maior reflexão sobre sua formulação, o que leva a maior capacitação e eficiência das políticas quando concretizadas nas unidades de ensino em todo o território brasileiro e não, somente, em determinado núcleo.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Política Pública; Educação.

ABSTRACT

This study dealt with the analysis of philosophy and public policy in education, focusing on the end of the 20th century and the 21st century, but more necessarily on its first three decades. However, it can be seen, albeit introductory, how complex it is to build this analytical relationship between these two objects in question. Therefore, the paradigm of analysis in this study, when it comes to public policy, is the educational field, as a way of exposing and understanding the potentialities and weaknesses and even the difficulties that permeate this interventionist framework on the part of the State, when the subject, above all, is education, or, more precisely, in school spaces. Understanding the relationship between philosophy and public policy in education was the overall aim of this investigation. Therefore, this study was methodologically exploratory and explanatory, with the aim of analyzing for understanding, as done and materialized in the surveys and bibliographic reviews of data from previously published studies on the subject. It can be considered that the results obtained from the respective bibliographical review point to the question that philosophy does indeed have the potential to influence the drafting, development and evaluation of public educational policies, since philosophy brings with it this character of building a theoretical-philosophical understanding with a greater capacity for analysis on subjects that include the theme of education. The results also showed that linking philosophy with public educational policies provides better conditions for directing them towards the educational reality, based on the assumption that this intrinsically guarantees its context of influence, the context of text preparation, the context of practice, the context of its evaluation and that of political strategy. These considerations also show that one of the points that should be highlighted with regard to philosophy in the context of public educational policies is that it allows for greater reflection on its formulation, which leads to greater training and efficiency of policies when they are implemented in teaching units throughout Brazil and not just in a particular nucleus.

KEYWORDS: Philosophy; Public Policy; Education.

INTRODUÇÃO

A relação entre filosofia e política pública em educação é complexa e de grande relevância

para entender as bases estruturadoras do conhecimento científico e da própria prática social, que, neste caso, remete-se ao processo educacional, norteando as decisões educacionais em uma sociedade. A filosofia, enquanto reflexão crítica acerca da natureza da existência, do conhecimento e dos valores, tem desempenhado um papel central na formulação de princípios orientadores para construir políticas públicas educacionais. Ao instituir os fundamentos filosóficos, torna-se viável definir as finalidades da educação, os valores a serem propagados e os métodos de ensino que serão aplicados em sala de aula.

Por outro lado, a política pública em educação diz respeito às ações deliberadas e planejadas pelo Estado para promoção do desenvolvimento e a qualidade do sistema de ensino – seja ele público ou privado. A interseção entre filosofia e política pública em educação engloba a procura por respostas às questões fundamentais, como, por exemplo, propósito da educação, valores centrais que devem ser cultivados, garantia da equidade no acesso e na qualidade educacional.

Este diálogo entre filosofia e política pública não apenas organiza a estrutura curricular e os métodos pedagógicos, mas também trata de assuntos mais amplos, como a justiça social, a inclusão, a diversidade e a participação cidadã. Nesse contexto, a filosofia disponibiliza as ferramentas conceituais para questionar e refletir sobre os fundamentos éticos dessas políticas, enquanto a política pública procura efetivar esses princípios em práticas concretas e eficazes.

Deste modo, a compreensão da relação entre filosofia e política pública em educação é substancial para o desenvolvimento de sistemas educacionais que não somente promovam conhecimento, mas também produza valores democráticos, igualdade de oportunidades e uma sociedade mais justa e sustentável.

Diante do exposto anteriormente, a indagação que sintetiza a problemática da pesquisa foi a seguinte: como a literatura existente em âmbito nacional tem destacado a relação entre filosofia e política pública em educação?

A razão para a realização do artigo sobre filosofia e política pública em educação está amparada na importância crucial dessa interseção, sendo capaz de promover o desenvolvimento de sistemas educacionais eficientes, éticos e alinhado com os princípios fundamentais de uma sociedade. Portanto, a necessidade de entender a relação entre filosofia e políticas públicas é nítida frente aos desafios contemporâneos e das modificações sociais em curso.

O artigo proposto tem como foco explorar como a filosofia pode fornecer orientações sólidas, mesmo em face de transformações, e como as políticas públicas podem ser elaboradas para assegurar a relevância e a eficácia da educação ao longo do tempo.

Deste modo, este artigo se justifica pela necessidade de fazer o aprofundamento do entendimento da relação entre filosofia e política pública em educação, possibilitando um material de grande valia para propensos formuladores de políticas, educadores, pesquisadores e demais interessados na construção de sistemas educacionais que gerem os valores fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa, inclusiva e sustentável.

A relação entre filosofia e política pública na educação desempenha uma função elementar na

edificação de uma sociedade mais justa e equitativa, isto porque a filosofia ao subsidiar um conjunto conceitual sólido, contribui para a definição dos valores essenciais que norteiam a formulação de políticas educacionais.

Pelo fato dela questionar, refletir e ofertar perspectivas críticas sobre os objetivos da educação, os direitos individuais, a igualdade de oportunidades e outros princípios éticos que são estruturantes no desenvolvimento de uma sociedade, especialmente na área escolar, a filosofia torna-se um aporte teórico viável para construir valores orientadores que possibilitam formular políticas públicas educacionais que levem a promoção da inclusão, diversidade e desenvolvimento global dos sujeitos.

Nesse sentido, uma sólida relação entre filosofia e política pública em educação é substancial para garantir que os sistemas educacionais estejam alinhados com os valores fundamentais da sociedade, que possam trazer contribuições valorosas para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com o meio social no qual estão vivendo.

Compreender a relação entre filosofia e política pública em educação foi o objetivo geral do presente estudo. Avaliar a conexão entre filosofia e políticas públicas; pesquisar sobre políticas públicas e sua relação com a educação; demonstrar a importância da filosofia no contexto das políticas públicas educacionais contemporâneas foram os objetivos específicos que estruturam o presente artigo.

A presente pesquisa foi exploratória e explicativa, tendo como pretensão explorar concentradamente o problema posto a ser estudado. Mediante o âmbito exploratório e explicativo procurou-se obter um entendimento mais refinado e amplo da temática, levantando-se hipóteses que puderam nortear pesquisas futuras. A pesquisa explicativa teve como perspectiva explicar as relações causais entre variáveis dentro do desenvolvimento do presente estudo.

Realizou-se um levantamento de dados de estudos publicados que tiveram como foco central as políticas públicas na área educacional e sua correlação com a filosofia. A pesquisa foi bibliográfica, haja vista que os instrumentos de coleta de dados foram utilizados para obter conteúdos fundamentais a partir de fontes bibliográficas: livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios. Utilizou-se de fichamentos de leitura, servindo para registrar as informações de maior contundência de cada fonte bibliográfica selecionada, o que levou em consideração o título do trabalho, autor(es), ano de publicação. Fez-se também resenhas do conteúdo, para refletir justamente sobre os conceitos ou ideias-chave do assunto de cada publicação

Para os critérios de busca de material acerca da temática discutida nesse artigo prezou-se, inicialmente, pelas palavras-chaves relevantes e que estivessem alinhadas com as do presente artigo: filosofia, política pública, educação.

A utilização de palavras-chave permitiu fazer uma relação dos temas analisados dentro de uma perspectiva de revisão bibliográfica. Outro critério de inclusão, foram as fontes credíveis, que levou em conta o limite da busca de fontes de alta qualidade, como periódico científicos, conferências acadêmicas e livros de renomados especialistas na área, o que ajudou a assegurar a confiabilidade e validade dos estudos que foram inclusos neste estudo.

Os critérios de inclusão levaram em conta, primeiramente, a relevância temática, que incluiu publicações que estivessem diretamente relacionadas ao tema da presente revisão bibliográfica feita nesse artigo, certificando, portanto, que os estudos abordassem aspectos específicos da relação entre filosofia e políticas públicas em educação.

Outro critério foi a diversidade de fontes, tendo em vista que buscou-se incluir uma variedade de publicações que representassem diferentes perspectivas e abordagens, o que enriqueceu a revisão bibliográfica feita nesse artigo, haja vista que proporcionou uma compreensão mais ampla do tema.

O presente artigo está estruturado com uma discussão sobre a filosofia e políticas públicas em educação, demonstrando a relação que se pode ter entre elas. Este parâmetro temático foi subdividido em uma análise sobre filosofia e políticas públicas. Em seguida, elaborou-se um debate analítico sobre as políticas públicas e sua relação com a educação, tal qual foi compartimentado em dois momentos: como as políticas públicas afetam a vida da sociedade; influência das políticas públicas na área educacional. O último tópico do artigo foi sobre a filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

FILOSOFIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

FILOSOFIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA CONEXÃO ESSENCIAL

Para Assai (2018) a relação entre filosofia, política pública e educação é um assunto complexo e, ao mesmo tempo, central para o desenvolvimento de uma sociedade justa, sustentável e democrática no século XXI. Por exemplo, a filosofia na área da educação tem desempenhado a função elementar na definição dos valores e finalidades do sistema educacional, o que leva a refletir sobre assuntos éticos e morais, os quais são substâncias para formar cidadãos responsáveis e conscientes com a sociedade.

A filosofia tem desempenhado um papel relevante na construção das políticas públicas, uma vez que através dela que se têm as condições de refletir sobre os valores e princípios que devem orientar as práticas do Estado em relação à sociedade (ASSAI, 2018).

Para compreender mais sobre o assunto, deve-se ter em mente que a filosofia é uma área do conhecimento que procura entender a natureza da realidade do ser humano e do mundo em que vivemos, preocupando-se em questionar as verdades instituídas, procurando sempre novas respostas para as questões fundamentais da existência humana (PEIXOTO, 2004).

A relação entre a filosofia e as políticas públicas é estreita, uma vez que as políticas públicas são práticas do Estado que tem por meta promover o bem-estar social e a justiça. Para tanto, é preciso um pensamento crítico e reflexivo com capacidade de analisar os problemas sociais, como também de sugerirem soluções realmente efetivas.

Além do mais, o pensamento crítico também auxilia para evitar decisões precipitadas e

superficiais que podem proporcionar resultados negativos para a sociedade. É necessário levar em consideração todas as variáveis envolvidas em uma questão social, como, por exemplo, a cultura, economia, política e a história (PEIXOTO, 2004).

As influências filosóficas da construção das políticas públicas ao longo da história têm evidenciado que múltiplas correntes de pensamento filosófico impactaram nas construções nas políticas públicas. Por exemplo, o Iluminismo defendia a razão como forma de obter a liberdade e a igualdade, o que acarretou implicações contundentes na elaboração de políticas públicas que tinham como objetivo a educação e a melhoria das condições de vida da população (PEIXOTO, 2004).

Por outro lado, o pensamento marxista conseguiu influenciar na formulação de políticas públicas que tinham como foco a justiça social e a igualdade econômica, enquanto o liberalismo, por sua vez, influenciou a formulação de políticas públicas que valorizavam a liberdade individual e o livre mercado (PAIM, 2018).

Na atualidade tem-se enfrentado inúmeros desafios sociais, como a desigualdade econômica, o racismo, a violência. Para enfrentá-los é preciso uma reflexão filosófica mais ampla e aprofundada, que leva em consideração as complexidades desses problemas.

A filosofia pode auxiliar na compreensão das raízes desses problemas, propondo, por exemplo, soluções mais eficientes. Ao refletir sobre as causas da desigualdade econômica, torna-se viável propor políticas públicas que tenham como foco a redistribuição de renda e valorização do trabalho.

Por outro lado, a ética torna-se central na tomada de decisões políticas, uma vez que as decisões tomadas pelos governantes tem implicações diretas na vida da sociedade e para isso é necessário que os governantes tenham um comportamento ético que leva em conta o bem-estar da sociedade na sua totalidade (PAIM, 2018).

Uma decisão política tomada de forma inconsciente pode acarretar resultados negativos para a sociedade, como a exclusão social, a violência e desigualdade. Nesse sentido, é fundamental que os governantes tenham uma formação ética sólida e estejam cientes de suas responsabilidades com bem-estar social (PAIM, 2018).

Para Gamboa (2018), a filosofia tem potencial contributivo para a construção de uma democracia participativa, em que a sociedade civil tem o papel ativo da tomada de decisões políticas junto ao Estado. Para tanto, é preciso que se tenha um diálogo constante entre o governo e sociedade civil, como objetivo de que as políticas públicas possam refletir as demandas do conjunto dos indivíduos em sociedade.

A democracia participativa é elementar na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, possibilitando a participação dos cidadãos da formulação e aplicação das políticas públicas, garantindo maior comprometimento com o bem comum (GAMBOA, 2018).

Entende-se, portanto, que a filosofia é essencial para construir políticas públicas mais justas e igualitárias, o que carece de um pensamento crítico e reflexivo que leva em consideração as complexidades dos problemas sociais e as demandas da sociedade civil.

Determinados filósofos tem desempenhado um papel expressivo na influência das políticas públicas ao longo da história, formulando ideias, conceitos e princípios, que, por sua vez, tem orientado a construção e implementação de políticas públicas pelos mais diversos Estados Nacionais democráticos.

Portanto, tem as teorias contratuais e legitimidade do governo, na qual, por exemplo, filósofos contratualistas como Jean Jacque Rousseau e Thomas Hobbes impactaram incisivamente na concepção da legitimidade do governo e dos direitos individuais, fazendo com que essas ideias tivessem influência na formulação de governo e na garantia de direitos fundamentais em diversas democracias nacionais (GAMBOA, 2018).

A filosofia utilitarista, que destaca a maximização da felicidade ou utilidade, que impactou políticas públicas direcionadas para maximização do bem-estar social. Decisões referentes à locação de recursos e desenvolvimento de programas sociais muitas vezes tem levado em conta o princípio utilitarista (CHAUÍ, 2018).

Filósofos como John Rawls, com a sua teoria da justiça enquanto equidade impactaram na construção de políticas públicas que buscaram diminuir a desigualdade e assegurar uma distribuição mais justa de recursos e oportunidades (CHAUÍ, 2018).

Princípios do liberalismo assegurados por filósofos como John Stuart Mill enfatizou a relevância dos direitos individuais, liberdades civis e limitações do poder do Estado, fazendo com que essas ideias impactassem na proteção de direitos individuais, das constituições e das leis de muitas nações (CHAUÍ, 2018).

Por outro lado, filósofos engajados em ética ambiental como Aldo Leopold impactarem incisivamente para o desenvolvimento de políticas direcionadas para a preservação do meio ambiente, a sustentabilidade e a responsabilidade intergeracional (CHAUÍ, 2018).

O feminismo, pautado na igualdade de gênero e nas políticas públicas direcionadas para essa temática, também refletem as concepções filosóficas implantadas mediante as políticas de Estado que se endereçam para esse assunto. Teorias feministas têm desempenhado função central na influência de políticas públicas concernentes à igualdade de gênero, levando em conta questões como igualdade salarial, direitos reprodutivos e combate a discriminação de gênero (CHAUÍ, 2018).

Deste modo, esses são alguns dos filósofos que impactaram incisivamente as políticas públicas ao longo da história. Suas concepções filosóficas ainda continuam moldando debates contemporâneos sobre questões éticas, justiça social, direitos individuais e responsabilidade ambiental, o que demonstra que a interatividade dinâmica entre filosofia e as políticas públicas expõe como relevante os aspectos pautados numa ética sólida, responsável e que faça com que as ações do Estado se destinem a determinadas pautas e assuntos de grande complexidade na sociedade (CHAUÍ, 2018).

As teorias contratuais expressam uma categoria de pensamento político e filosófico que procura explicar a origem e a legitimidade do governo pautada em contratos ou acordos entre os indivíduos. Essas teorias têm explorado como autoridade política é instituída e como os governos constroem e aplicam o seu poder. Algumas das teorias contratuais mais importantes incluem Thomas Hobbes,

John Locke, Jean Jacque Rousseau (CHAUÍ, 2018).

Para Thomas Hobbes (2019), estava exposto na sua concepção filosófica a visão do Estado de natureza, em que este filósofo em sua obra, Leviatã, descreve o estado da natureza como um contexto de guerra de todos contra todos, onde a vida seria de solitária para pobre, sórdida brutal e curta.

Neste panorama histórico e filosófico, Thomas Hobbes apresenta o contrato social enquanto solução para evitar esse caos, propondo que o sujeito faça a abdicação de parte de sua liberdade em favor de um governo central forte, pautado em contrato social que interliga todas as pessoas. Deste modo, o Estado é soberano, representado pelo Leviatã, no qual asseguraria a ordem e a segurança (HOBBES, 2019).

No caso de John Locke, este afirmava direitos naturais inalienáveis, como, por exemplo, vida, liberdade e propriedade, apresentando a ideia de que o governo é instituído para assegurar esses direitos. Deste modo:

Estas teorias influenciaram profundamente o pensamento político ocidental e moldaram as bases para a compreensão moderna da legitimidade do governo. A ideia de um contrato social continua a ser um conceito chave na teoria política, mesmo quando as interpretações e aplicações variam. As teorias contratuais também forneceram bases para o desenvolvimento de sistemas políticos democráticos e a articulação de direitos individuais (LOCKE, 2018, p. 38).

O pensamento político das sociedades democráticas ocidentais foi profundamente permeado pelo pensamento filosófico de John Locke, uma vez que elas foram inovadoras para o sistema de gestão da vida social por parte do Estado.

As ideias de John Locke apresentaram uma influência substancial nas teorias políticas e, por decorrência, nas políticas públicas. Locke defendia a ideia de que os governos “derivam seu poder do consentimento dos governados e que estes têm direitos inalienáveis à vida, liberdade e propriedade” (Locke, 2018, p. 49), sendo algo de grande centralidade para as formulações de políticas públicas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A vida em sociedade tem incluído esforços comuns para investir em aspectos positivos e diminuir os êxitos das práticas negativas ou mazelas econômicas. Através dessa afirmativa pode-se entender o que são políticas públicas: modos organizados e racionalizados de conduzir ações que tem como foco o bem comum (GALLO, 2017).

Porém, essa expressão é pertencente à categoria das nomeações, tais quais terminam sendo esvaziadas de significados através da usabilidade excessiva, demagógica ou desconectada de determinada realidade social. Deste modo, é preciso entender a lógica que subjaz as políticas públicas, especialmente no papel educacional (GALLO, 2017).

As políticas públicas aqui devem ser entendidas como práticas estatais orientadas, discutidas, direcionadas e aprovadas pelo poder público para se inserir com vigor em determinado ambiente da sociedade, mais precisamente no que diz respeito aos direitos adquiridos com força de lei e que

devem se fazer cumprir sob pena de determinadas punições ou sanções jurídicas (GALLO, 2017).

Deste modo, uma política pública é algo que um dia foi uma demanda da população que de forma organizada a fez chegar a seus representantes do Poder Legislativo, como, por exemplo, senadores, Deputados Federais, estaduais e vereadores.

Para Heinsfeld, Pischetola (2019), efetivar essas políticas é de responsabilidade do executivo, ficando na responsabilidade de prefeitos, governadores e presidentes. Neste sentido, existem políticas públicas pertencentes à escala federal, estadual e municipal, tais quais são distribuídas de acordo com sua demanda, quando estas são mais amplas ou restritas e isso tem determinado de onde virão os financiamentos para o seu cumprimento.

Esse perfil de iniciativa é um retorno que os cidadãos têm do Estado, frente à necessidade de promover igualdade de oportunidades, fazendo uso do dinheiro que vem do pagamento de impostos. Para que se tenha a ideia da sua amplitude, por exemplo, quem faz faculdade de forma gratuita está contemplado nessas políticas públicas.

Todavia, as políticas públicas não são todas semelhantes, uma vez que ela se organiza conforme a natureza dos recursos e a motivação de sua existência. Em um dos perfis de categorização mais comuns pode-se compartimentá-las em distributivas, redistributivas, constitutivas e regulatórias (HEINSFELD, PISCHETOLA, 2019).

Nas políticas públicas distributivas demarca-se que esse perfil de política parte do princípio pautado, por exemplo, no fato de que uma quantia de dinheiro é direcionada para resolver certo tipo de problema. Para exemplificar, as enchentes, a seca e as mazelas econômicas que deixam desabrigados se inserem nessa categoria de políticas distributivas.

Nesse caso, o poder público recorre a fundos mantidos por toda a sociedade através do recolhimento de impostos, para que seja direcionado o valor com o intuito de resolver determinados problemas urgentes. A compreensão das políticas distributivas parte da ideia de que certos problemas são tidos como de última grandeza e responsabilidade de todos. Na sua generalidade eles são pontuais, ou seja, não implicam ações permanentes ou de caráter duradouro (HEINSFELD, PISCHETOLA, 2019).

No tocante às políticas redistributivas, a lógica é diferente. O termo redistributivo está atrelado com redistribuir, em que, por exemplo, os privilegiados economicamente são tributados para que se provenham serviços àqueles que atravessam problemas básicos de sobrevivência (SILVA JUNIOR et al., 2015).

Neste sentido, a maior e melhor fonte para essas políticas são os impostos, tendo em vista que o pagamento do Imposto de Renda que recai sobre os mais abastados seria destinado a serviços básicos; o IPTU de casas grandes situadas em bairros de luxo serviria para custear serviços básicos para pessoas que residem em moradias simples e afastadas do centro urbano (SILVA JUNIOR et al., 2015).

No caso das políticas constitutivas, essas são as que dizem respeito à própria categoria que representa a criação de outras políticas públicas, devendo elas ser respeitada sempre que uma nova

iniciativa for debatida, direcionada ou implementada (SILVA JUNIOR et al., 2015).

As políticas constitutivas trazem as normas e requisitos para fazer a regulamentação da criação de políticas públicas, tendo em vista que são elas que determinam quem, como e quando as práticas destinadas ao interesse público podem ser realizadas. Um exemplo desse tipo de política é a divisão da responsabilidade educacional no país, que é compartimentada de forma distributiva entre municípios, estados e governo federal.

Educação infantil e ensino fundamental é da alcada dos municípios; ensino médio está circunscrito nas responsabilidades dos estados; ensino superior é da responsabilidade do Governo Federal. Neste sentido, pautado no exemplo acima a política pública em questão determina os responsáveis por gerir cada etapa de ensino da educação infantil, até as universidades e instituições de ensino superior no âmbito público nacional (SILVA JUNIOR et al., 2015).

No tocante as políticas públicas regulatórias, como o próprio termo designa, são aquelas que abarcam toda a sociedade na sua igualdade, uma vez que define as normativas de distribuição e utilização de recursos públicos, na qual elas não fazem exceção a certos grupos sociais e regulamentam o modo como outros tipos de políticas públicas vão ser inseridos em determinada realidade social e demográfica (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015).

No sentido mais restrito juridicamente, essas políticas têm a responsabilidade de fazer a regulação do Estado, instituindo regras de comportamento e contribuindo para a forma de organização de processos burocráticos. Esse perfil de política pública é mais amplo, assim como o anterior e por isso impacta mais pessoas do que as ações distributivas.

Por ter esses aspectos, essa política pública é instituída e aplicada em forma de lei, como é o caso do Código de Trânsito Brasileiro, que dispõe sobre as regras de trânsito e designa as penalidades em caso de descumprimento dos seus aspectos normativos. Por exemplo, segundo essa legislação a utilização do cinto de segurança torna-se obrigatório a todos os passageiros do veículo (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015).

COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS AFETAM A VIDA DA SOCIEDADE

Deste modo, uma vez que essas políticas têm como foco produzir condições apropriadas para o bem-estar na sociedade, elas têm exercido função relevante na qualidade de vida das pessoas (Fonseca et al., 2013). Através de uma política pública, os cidadãos podem conseguir se beneficiar da otimização dos serviços públicos, como, por exemplo, segurança, saúde, educação e infraestrutura urbana. Portanto:

[...] as políticas públicas moldam o ambiente em que vivemos, influenciando diretamente vários aspectos de nossas vidas cotidianas. A participação ativa na discussão e no entendimento dessas políticas é fundamental para promover uma sociedade mais justa e equitativa (FONSECA et al., 2013, p. 18).

Elas também contribuem excessivamente no controle dos níveis de desemprego, desigualdade social e estabilização desses setores, que, deste modo, tem afetado de forma direta a cotidianidade

da realidade da população. Além do mais, são essas políticas que estruturam de forma organizada a distribuição do orçamento público e o conhecimento sobre eles, possibilitando ao cidadão fazer o dever de acompanhamento da implantação de práticas efetivas, contribuindo para a fiscalização dos poderes públicos.

Alguns exemplos de políticas públicas no Brasil podem ser delimitados na área do desenvolvimento social, educação e meio ambiente. Por exemplo, existem leis que se remetem a prevenção ambiental, como, por exemplo, a lei da política nacional do meio ambiente. Por outro lado, nas áreas da educação existem programas destinados à inclusão social, como programa educação inclusiva. Além do mais, essas políticas têm o papel de viabilizar benefícios para os cidadãos brasileiros, além de contribuir para o desenvolvimento e o futuro do país na sua totalidade (SOUZA, 2022).

As políticas públicas na área do desenvolvimento social se traduzem nos programas e ações que são criados com foco de diminuir os problemas causados pela desigualdade social no Brasil. As políticas remetidas a essa área também procuram aperfeiçoar outros pilares relevantes para o bem-estar social estimulando o desenvolvimento econômico de forma democrática. Portanto:

As políticas públicas têm um impacto significativo nas vidas das pessoas em diversas áreas. Elas são decisões, ações e programas implementados pelo governo para abordar questões específicas e atender às necessidades da sociedade (SOUZA, 2022, p. 10).

Benefícios sociais como o bolsa família, que agora é o auxílio Brasil, são alguns dos exemplos de políticas destinadas para combater a desigualdade social enquanto, por outro lado, a lei de incentivo ao esporte tem como foco democratizar o acesso às práticas esportivas.

Na área da igualdade e justiça existem políticas públicas direcionadas para promoção da igualdade de gênero, combate ao racismo e proteção dos direitos humanos, os quais exercem papel contributivo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (SOUZA, 2022).

Na área da cultura, por exemplo, políticas culturais como financiamento de atividades artísticas e preservação do patrimônio cultural sintetizam a dimensão da política pública e como ela desempenha função para promover a diversidade cultural e preservação da identidade nacional (CALMON; COSTA, 2013).

No campo da tecnologia pode-se trazer exemplos mais notórios de políticas públicas regulatórias, como, por exemplo, as regulamentações sobre a privacidade e acesso à internet, inovações tecnológicas das quais exerce influência da forma como as pessoas interagem com a tecnologia, como também protegendo seus direitos digitais (CALMON; COSTA, 2013).

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA EDUCACIONAL

Ao se enquadrar o debate das políticas públicas na área educacional, buscando-se compreender os motivos que levaram a sua formulação, ao processo de acompanhamento da efetivação nas diversas realidades de ensino e, posteriormente, sua avaliação, nota-se, o quanto elas precisam ser avaliadas do ponto de vista técnico – das valências dos mecanismos de implementação – quanto filosoficamente, para saber quais os impactos causados pela mesma no campo da análise

contemplativa (CALMON; COSTA, 2013).

Deste modo, o acesso e a permanência na educação é direito de todos, o qual é promulgado e confirmado na Constituição Brasileira de 1988. Por sua vez, é através das políticas públicas que devem ser assegurado a aplicação dessa lei, auxiliando, sobretudo, para os ensinos das populações mais carentes mediante medidas que facilitem seu acesso e permanência nesse espaço formal do ensino (LAGARES, 2018).

Políticas públicas apresentam-se enquanto o modo de assegurar que o que está circunscrito na lei torne-se realmente possível a toda a população brasileira. Para os grupos nacionais de baixa renda, vale destacar que estudar é um custo e esforço muitas vezes impossíveis de ser executado sem que se tenha a intervenção do Estado na promoção deste serviço educacional (LAGARES, 2018).

Em linhas gerais, três políticas públicas podem ser destacadas para compreender a dimensão macro delas. Inicialmente, o programa Brasil Alfabetizado, que é um projeto do Ministério da Educação que viabiliza a educação de jovens com mais de 15 anos de idade a partir do objetivo de ser um espaço de acesso à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade (MENDONÇA et al., 2022).

Além do mais, tem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, nesse sentido, pode ser a iniciativa pública mais conhecida, sendo um exemplo notório de política pública redistributiva. Deste modo:

A influência das políticas públicas na área educacional é significativa, pois o sistema educacional é uma peça fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. As políticas adotadas pelo governo podem moldar a estrutura, o acesso, a qualidade e os resultados do sistema educacional (MENDONÇA et al., 2022, p. 30).

Portanto, políticas públicas que viabilizem o acesso à educação nos mais distintos níveis, promovendo iniciativas como a expansão de escolas, programas de bolsa de estudos, subsídios educacionais, tem como foco assegurar a educação enquanto a possibilidade acessível a todos os brasileiros.

As políticas públicas também se sintetizam na formulação de currículo e padrões educacionais, haja vista que as políticas educacionais definem os currículos escolares, os padrões de aprendizados e os métodos avaliativos, influenciando o que é ensinado nos espaços formais de ensino e como o conhecimento pode ser avaliado (MENDONÇA et al., 2022).

Decisões acerca do uso de tecnologia na educação, como a implementação de plataforma online e dispositivos digitais, são comumente impactadas por políticas públicas que tem como foco promover a modernização dos métodos de ensino. Por outro lado, “a alocação de recursos financeiros para a educação, incluindo orçamentos para escolas, salários de professores e programas educacionais, é uma decisão política crítica que afeta diretamente a qualidade do sistema educacional” (MENDONÇA et al., 2022, p. 18).

O entendimento filosófico sobre o ensino de qualidade abarca a reflexão sobre os fundamentos, propósitos e valores subjacentes ao processo educacional. O ensino de qualidade enfatiza a importância de considerar o aluno como um ser integral, proporcionando não somente aquisição

de conhecimento, “mas também o desenvolvimento de habilidades, valores éticos e a capacidade de se adaptar a um mundo em constante mudança” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022).

A FILOSOFIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

A filosofia tem potencial para desempenhar implicações diretas e positivas sobre as políticas públicas, isto por que:

[...] ela pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento e na avaliação das políticas públicas educacionais. Ela fornece uma base conceitual e ética para orientar as decisões relacionadas à educação, promovendo uma abordagem reflexiva e crítica (PETRUCCIANI, 2015, p. 12).

Portanto, a filosofia tem potencial para desempenhar papel direto no desenvolvimento e na avaliação das políticas públicas educacionais, uma vez que ela possibilita construir uma compreensão sistemática e com maior capacidade de análise sobre assuntos que envolvem o tema da educação. Por outro lado, auxilia com aporte conceitual e ético nas tomadas de decisões concernentes à educação por parte do Estado, mais precisamente pelos sujeitos que operacionalizam as políticas públicas de educação.

No campo das definições de valores e objetivos educacionais, a filosofia contribui na definição desses valores fundamentais e nos objetivos, tendo em vista que ela busca questionar aspectos essenciais como o propósito da educação, os direitos individuais, a formação do cidadão, subsidiando um conjunto de análises para formulação de políticas públicas mais coerentes e eficientes (PETRUCCIANI, 2015).

Portanto, a filosofia consegue fornecer uma base teórica e conceitual capaz de dar orientação ao sistema educacional mediante a aplicação de políticas públicas. Por outro lado, procura-se responder às questões fundamentais sobre a natureza, o propósito e os métodos da educação, na qual ela consegue influenciar o modo como os professores passam a perceber o conhecimento, o aprendizado e o desenvolvimento humano na sociedade, formando, assim, os valores e objetivos educacionais (PETRUCCIANI, 2015).

A filosofia tem papel relevante por conta de contribuir para tomarem decisões éticas nas políticas educacionais, auxiliando em uma avaliação pertinente sobre questões de equidade, justiça e responsabilidade, assegurando que as políticas não somente deem conta das necessidades práticas, mas também construam o devido respeito aos princípios éticos (MOURA; PONTES, 2020).

Neste sentido, a filosofia tem desempenhado papel substancial na tomada de decisões éticas nas políticas educacionais, haja vista que consegue subsidiar o alicerce teórico e conceitual capaz de nortear as escolhas fundamentais que permitem a formulação de determinada política educacional (MOURA; PONTES, 2020).

Na perspectiva da igualdade e justiça social, filosofias éticas, como, por exemplo, ou igualitarismo e utilitarismo, têm desempenhado função nas concepções de políticas que procuram desenvolver igualdade de oportunidade na educação. Por outro lado, questões concernentes a distribuição

justa de recursos educacionais, acesso equitativo e redução ou supressão das disparidades são impactadas por essas perspectivas filosóficas quando aplicadas na formulação de políticas públicas para a educação (MOURA; PONTES, 2020).

Perspectivas filosóficas que valorizam autonomia individual e a liberdade podem impactar positivamente na tomada de decisões condizentes a estrutura do currículo, a autonomia do estudante, na escolha de cursos e na promoção de liberdade de expressão dentro do espaço escolar (MOURA; PONTES, 2020).

A filosofia tem impacto positivo na formulação de políticas educacionais, pois conseguem ajudar a construir os princípios fundamentais que norteiam a prática educacional e que asseguram a promoção de valores éticos na educação, algo que é substancial para uma dinâmica escolar saudável e para que se cumpram os objetivos escolares dentro de cada unidade de ensino (HONNETH, 2020).

Na perspectiva de uma abordagem filosófica crítica, direcionada às políticas públicas em educação, pode-se explicitar que a filosofia estimula uma abordagem crítica às políticas educacionais, tendo em vista que ajuda na construção de uma análise de pressupostos subjacentes, na qual a avaliação de suas implicações contribui incisivamente para evitar decisões pautadas estritamente em tradições ou conveniência política.

Filosofias como liberalismo, o multiculturalismo e o feminismo podem trazer contribuições relevantes para as políticas que promovam a inclusão e a diversidade na educação, haja vista que elas estimulam a consideração de distintas perspectivas culturais étnicas e de gênero, assegurando que as políticas educacionais sejam sensíveis às necessidades dos estudantes (HONNETH, 2020).

No que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades cognitivas, a filosofia contribui para a formação de indivíduos que construam o pensamento crítico, análise de argumentos e formação de opiniões embasadas. Deste modo, políticas públicas que incorporem abordagens filosóficas podem enaltecer o desenvolvimento dessas habilidades cruciais, preparando os estudantes para participarem de forma efetiva na sociedade (HONNETH, 2020).

Por sua vez, a filosofia oportuniza ferramentas conceituais capazes de fazer avaliação de forma contínua da eficácia das políticas educacionais, o que leva em conta indicadores qualitativos e quantitativos, bem como análise de como as políticas têm impactado estudantes, docentes e a sociedade na sua totalidade (BELTRAMELLI NETO; RODRIGUES, 2021).

Cabe ainda destacar que a filosofia pode informar políticas públicas que promovam a participação democrática na tomada de decisões educacionais, o que leva em conta estimular a transparência e a responsabilidade da inclusão de diversas vozes do processo de decisão. Ao articular filosofia com as políticas públicas educacionais é possível construir sistemas mais robustos e orientados por princípios éticos capazes de promover uma educação mais equitativa, de qualidade e eficiente (BELTRAMELLI NETO; RODRIGUES, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática apresentada nessa pesquisa, pode-se alegar que o estudo em questão conseguiu responder de forma contundente a indagação por ela apresentada. Neste sentido, a literatura em âmbito nacional consegue fazer o devido destaque da relação entre filosofia e política pública em educação.

Porém, ainda é preciso de mais estudos como esse para dar conta da complexidade dessa relação no médio e no longo prazo, uma vez que quanto mais estudos tiverem sobre o assunto, melhor vai ser para se conseguir ter uma formulação teórica e filosófica capaz de embasar a construção de políticas públicas direcionada para a área educacional, o que faz com que ela se torne na realidade escolar uma condicionante de melhoria da qualidade do ensino na sua totalidade.

A relação entre filosofia e política pública em educação evidenciou, por meio da revisão bibliográfica, o quanto ela é necessária para conseguir desvelar certos pontos que precisam ser ajustados para efetivar determinadas políticas direcionadas para o campo educacional.

Foram expostas ao longo do trabalho diversas perspectivas de políticas públicas e de teorias filosóficas que impactaram diretamente a forma de atuação do Estado ao longo do tempo. Com isso, pôde-se ter o melhor entendimento das que mais estão próximas ao campo educacional, como também a forma que as vertentes filosóficas impactaram as ações dos Estados, quando este se direcionava para o campo formal do ensino.

Conseguiu-se demonstrar o quanto as políticas públicas têm estabelecido um relacionamento com a área educacional profícuo, mostrando, por exemplo, que elas são eficientes quando bem elaboradas, aplicadas e acompanhadas para dar conta de promover de forma direta melhorias na base educacional, que acontece cotidianamente de forma concreta, ou seja, como ela impacta na relação professor e aluno, entre os próprios professores, alunos e funcionários, comunidade e escola.

Notou-se que as políticas públicas servem para efetivar o que está circunscrito na lei e que beneficia a população de forma geral a partir de determinados temas e setores da sociedade, entre os quais a educação. Por fim, pode ser expor que um dos pontos que deve ser destacado no tocante à filosofia no contexto das políticas públicas educacionais é que ela permite ter uma maior reflexão sobre sua formulação, o que leva a maior capacitação e eficiência das políticas quando materializadas nas unidades de ensino em todo o território brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. **Políticas públicas: conceitos e análise em revisão**. Agenda política, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 12-42, mar/abr. 2015.

ASSAI, José Henrique. **Democracia e Filosofia Política: a participação política no Maravilhoso Mundo de Oz.** Revista Reflexões: Fortaleza. Ano, v. 2, p. 23-36, jan./abr.2018.

BELTRAMELLI NETO, Silvio; RODRIGUES, Mônica Nogueira. **Trabalho Decente: comportamento ético, política pública ou bem juridicamente tutelado?** Revista Brasileira de Políticas Públicas, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 15-38, set/dez. 2021.

CALMON, Paulo; COSTA, Arthur Trindade Maranhão. **Redes e governança das políticas públicas.** RP3-Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, Porto Alegre, n. 1, v. 5, p. 50-78, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia-Vol. 1: Dos pré-socráticos a Aristóteles.** Recife: Editora Companhia das Letras, 2018.

FONSECA, Franciele Fagundes et al. **As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção.** Revista Paulista de Pediatria, Campinas, v. 31, v. 6, p. 258-264, set/out. 2013.

GALLO, Sílvio. **Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil.** Educação e Filosofia, Florianópolis, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, mar/maio. 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Ética e Educação.** Filosofia e Educação, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 1-4, jan./abr. 2018.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. **O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação.** Educação e Pesquisa, Santos, v. 45, n. 4, p. 01-18, mar/jun. 2019.

HOBBES, Thomas. **Leviatã: matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** Porto Alegre: Ebooks Editora, 2019.

HONNETH, Axel. **Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política.** Civitas-Revista de Ciências Sociais, Campinas, v. 13, n. 15, p. 544-562, jan./jun. 2020.

LAGARES, Rosilene. **Políticas Públicas Educacionais no Tocantins (2019-2022): para onde caminha o sistema Estadual.** Civitas-Revista de Ciências Sociais, Campinas, v. 3, n. 17, p. 62-79, mar/out. 2018.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo.** Porto Alegre: LeBooks Editora, 2018.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues et al. **Políticas públicas para educação especial na perspectiva inclusiva e possibilidades na Amazônia: uma análise da atuação do IFRO/Public policies for specialeducation in the inclusive perspective and possibilities in theAmazon: ananalysisofIFRO's performance.** Brazilian Journal of Development, Brasília, v. 8, n. 3, p. 17872-17889, out/dez. 2022.

MOURA, Joana Tereza Vaz de; PONTES, Bárbara Maia Lima Madeira. **A gênese da política de desenvolvimento territorial no Brasil: atores, redes e a comunidade de política pública.** Estudos sociedade e agricultura, Joinville, v. 28, n. 1, p. 180-207, out/nov. 2020.

OLIVEIRA, Breyunner Ricardo de; ALVES, Maria Michelle Fernandes; FICHTER FILHO, Gustavo Adolf. **Contextos e trajetórias para a análise de Políticas Públicas: Aportes teóricos para o campo da educação.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, São Paulo, v. 10, n. 09, p. 2095-2117, mar/jun.2022.

PAIM, Antonio. **História do liberalismo brasileiro.** Fortaleza: LVM Editora, 2018.

PETRUCCIANI, Stefano. **Modelos de filosofia política.** Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2015.

PEIXOTO, Miriam Campolina Diniz. **Filosofia e política**. Santos: Ed. Loyola, 2004.

SILVA JUNIOR, G. S. et al. **Avaliação de políticas públicas redistributivas e programas federais: análise do programa bolsa família (pbf) usando o índice de gestão descentralizada (IGD)**. RACI. Revista de Administração e Ciências Contábeis do IDEAU, Ribeirão Preto, v. 9, n. 8, p. 20-36, jun./ago. 2015.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. São Paulo: Ed. Vozes, 2022.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

DIFFERENTIATED PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL I



ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Capital – Paes de Barros – São Paulo (1995); Especialização em Administração e anos iniciais pela Universidade Capital – Paes de Barros – São Paulo (1995); Professor de Educação Básica na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Sabe-se atualmente que no âmbito educacional é essencial pensar em diferentes metodologias e práticas para desenvolver os estudantes. No caso do Ensino Fundamental I, que contempla diferentes componentes curriculares, é preciso pensar em estratégias, inclusive lúdicas, para que eles aprendam. A presente pesquisa foi realizada baseada em levantamento bibliográfico relacionado ao tema em questão. Como objetivo geral, tem-se uma breve discussão sobre as concepções de educação; e como objetivos específicos, os desafios enfrentados na atualidade no ambiente escolar em relação a aprendizagem dos estudantes. Os resultados encontrados demonstraram que a escolha fundamentada em diferentes métodos de ensino promove uma maior participação e ao mesmo tempo contempla as habilidades necessárias para que os estudantes se desenvolvam de forma plena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino Fundamental I; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

It is now well known that in education it is essential to think of different methodologies and practices to develop students. In the case of Primary School, which includes different curricular components,

it is necessary to think of strategies, including playful ones, so that they learn. This research was carried out based on a bibliographical survey related to the topic in question. The general objective is to briefly discuss the conceptions of education; and the specific objectives are the challenges currently faced in the school environment in relation to student learning. The results showed that the choice of different teaching methods promotes greater participation and at the same time provides the necessary skills for students to develop fully.

KEYWORDS: Education; Elementary School I; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Atualmente, uma preocupação da área educacional são as possibilidades de melhorar o ensino e aprendizagem no ambiente escolar de forma a contemplar a todos.

Trabalhar com práticas pedagógicas diferenciadas pode contribuir para a crianças aprenderem a conviver e se ajudar mutuamente, desenvolvendo as emoções, a socialização e a empatia entre elas, melhorando desta forma, a qualidade do ensino.

As vivências são muito importantes desde a etapa da Educação Infantil, se estendendo pelo Ensino Fundamental I, para que elas possam adquirir a tão sonhada autonomia.

Como justificativa tem-se que atualmente, a considerada sociedade do conhecimento reconhece a importância de um novo olhar para a escola, e nesse sentido é de suma importância refletir sobre as metodologias existentes, compreendendo o passado e o futuro.

Como problemática tem-se o desafio de escolher atividades que potencializem o ensino e aprendizagem, no tocante ao respeito a diversidade, a priorização de vivências que estimulem a cooperação e as relações interpessoais, a fim de contribuir com a exclusão da violência psicológica, desenvolvendo um espaço agradável e potente ao aprendizado.

Como objetivo geral, tem-se uma breve discussão sobre as concepções de educação; e como objetivos específicos, os desafios enfrentados na atualidade no ambiente escolar em relação a aprendizagem dos estudantes.

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No século XIX a Educação passou a ser relacionada com a Psicologia. Herbart desenvolveu sua teoria baseado na Psicologia e nas ideias de Kant, a partir de questões que explicassem a atividade mental e as ações humanas diante dos diferentes estímulos ambientais, a fim de observar como o pensamento se organiza.

Herbart queria entender como funciona o desenvolvimento mental de acordo com a realidade do indivíduo, deixando o modelo clássico de lado, para entender a produção do conhecimento

humano baseado nos processos mentais, em consonância com a vontade própria dele. Para ele a mente era um sistema dinâmico, consciente e inconsciente ao mesmo tempo. (ARANHA, 1996).

Nascimento (2003), discute que as concepções de Herbart já envolviam ideias de como a aprendizagem ocorre, com base na Psicologia e na metodologia utilizada pelos professores. No sentido da escola tradicional, o professor faria com que o desenvolvimento mental do estudante seguisse uma sequência lógica.

Libâneo comprehende as concepções de Herbart como:

A educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado; a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrificarem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa (LIBÂNEO, 1990, p.62).

Isso porque a concepção de educação envolvia o professor como detentor do conhecimento e os estudantes apenas como indivíduos passivos que recebiam os conteúdos, caiu por terra (ANTUNES, 2013).

Kinney e Wharton (2009), discutem a importância de reconhecer que as crianças e adolescentes devem ser ativos para construir o próprio conhecimento.

Ou seja:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2015, p. 25).

O pesquisador relata que o professor só atinge os objetivos do currículo e do planejamento por meio de diferentes metodologias que quando combinadas entre si, desenvolvem o estudante em sua integralidade.

Atribuir significado às vivências, faz com que o estudante se desenvolva, comprehenda e interaja com o mundo ao seu redor. Este passa a entender a si próprio, refletindo essa aprendizagem no seu comportamento (VYGOTSKY, 1996).

IDEOLOGIAS EDUCACIONAIS

No século XVII, Comenius, bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista, pedagogo e escritor, considerado atualmente o fundador da didática moderna, desenvolveu ideologias muito avançadas sobre a Educação na sua época, partindo do pressuposto das experiências sensoriais.

Rousseau, filósofo, político teórico e escritor, considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um dos precursores do Romantismo, desenvolveu suas teorias baseado no interesse sobre o mundo das crianças e o ambiente que as cerca.

Ambas as ideias estavam vinculadas a metodologia tradicional, ou seja, aquela em que o

professor é o detentor do conhecimento, e que com o desenvolvimento da Educação passou a não ser mais eficaz para atender as novas necessidades da sociedade (GADOTTI, 1995).

Conforme a sociedade foi se desenvolvendo, novas teorias, práticas pedagógicas e formas de aprendizagem e educação se mostraram necessárias, contribuindo assim para o surgimento de novos sistemas de ensino:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução míima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou a educação (GADOTTI, 1995, p.90).

Henrique Pestalozzi (1746-1827), afirmava que a função principal de ensinar é fazer com que as crianças desenvolvam habilidades naturais e inatas. A escola ideal deveria ser não só uma extensão da casa da criança, mas, retratar o ambiente familiar, oferecendo uma atmosfera de segurança e afeto.

Nesta concepção, a criança se desenvolveria de dentro para fora, o que foge do ensino tradicional. O professor deveria respeitar os estágios de desenvolvimento da criança de forma a orientá-la. Dar atenção à sua evolução, suas aptidões e necessidades, de acordo com a faixa etária em que se encontra, com base em diferentes metodologias.

Como já discutido anteriormente, Herbart foi o primeiro filósofo a caracterizar a pedagogia como uma ciência, de forma organizada e sistemática, com objetivos claros definidos.

A estrutura teórica construída baseada no funcionamento da mente, o tornou pioneiro: além do caráter científico, adotou a psicologia aplicada como eixo principal da educação.

O pensamento de Herbart permanece até hoje, pois, o pensamento pedagógico encontra-se fortemente vinculado às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento, o que remete a Piaget (ARANHA, 1996).

Suas contribuições para a psicologia e a pedagogia encontram-se presentes, mas, seu pensamento e prática do século XIX se tornaram ultrapassados, pelo movimento da escola ativa. Dewey, principal representante, fez inúmeras críticas às concepções de Herbart.

A Escola Nova foi criada e a educação recebeu uma série de intervenções que até então não existiam na Escola Tradicional. No Brasil, a escola da década de 1960 apresentava conteúdos que na maioria das vezes não faziam sentido para os estudantes. Boa parte dos conteúdos desenvolvidos era relacionada à produção, ao mercado de trabalho, resultado da Revolução Industrial (NASCIMENTO, 2003).

A Escola Nova favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da criticidade junto aos estudantes, o que não acontecia até então. A atuação do professor e do estudante é indispensável para o bom andamento da aprendizagem e de todo o processo envolvido nela.

Dentro desse mesmo movimento surgiu uma nova concepção de educação, a Pedagogia de Projetos. Diversos são os representantes desse movimento como Montessori, Decroly, Claparède,

Ferrière, entre outros (NASCIMENTO, 2003).

Um projeto possibilita a aprendizagem pelas experiências vivenciadas. O estudante o desenvolve e baseado nisso planeja suas ações, coleta informações, e comprehende suas causas e consequências, desenvolvendo a criticidade e a autonomia.

Saviani, filósofo e pedagogo brasileiro, defende no âmbito das políticas educacionais e nas escolas, que os educadores se deparam entre a Pedagogia Nova x Pedagogia Tradicional. Defende uma educação histórico-crítica, também conhecida como crítico-social dos conteúdos que tem por objetivo principal a relação entre a transmissão de conhecimentos significativos que contribuam para a inclusão social do estudante.

Libâneo (1990), defende a Pedagogia Crítico-social, onde o desafio é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. Nessa concepção de educação, o estudante tem a responsabilidade de assumir sua posição de agente ativo para a transformação social.

Segue-se os interesses da sociedade, atribuindo à instrução o papel de propiciar aos estudantes o domínio dos conteúdos a fim de desenvolver o raciocínio lógico e científico, tornando-os cidadãos críticos perante toda a sociedade (NASCIMENTO, 2003).

Dessa forma, atualmente, as concepções de educação são variadas, sendo necessário escolher a que se encontra mais de acordo com a realidade da escola e da comunidade na qual está inserida, pensando e aplicando práticas pedagógicas diferenciadas.

DESAFIOS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE

A sociedade tem se transformado constantemente nos últimos anos. Isso requer da escola e do professor, o aprimoramento de técnicas e recursos, para que os estudantes possam acompanhar e fazer parte do processo. Talvez um dos maiores problemas enfrentados pelo professor seja a utilização das tecnologias como ferramenta de ensino.

Pode-se citar primeiramente, o desenvolvimento midiático e tecnológico, que surgiu para desafiar o ser humano no seu dia a dia, e ao mesmo tempo facilitar, o processo pedagógico.

Outro problema está relacionado à insegurança na escolha de práticas pedagógicas adequadas comprometendo e limitando muitas vezes, o processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário um novo olhar acerca do processo educativo, a fim de buscar soluções que contemplem inovações didáticas e metodológicas, como motivador de todo o processo.

O conceito de “aprender fazendo” de Dewey, tornou-se um pensamento enraizado na história da Pedagogia. Tanto a concepção antiga, tradicional, quanto a atual, amplamente consolidadas, possuem um lugar garantido na educação do futuro (GADOTTI, 2000).

Nesse sentido, destaca-se a crise na educação contemporânea:

Em A condição humana, sua principal obra teórica, a autora afirma que cada nascimento humano constitui um novo ínicio, distinguindo-se, assim, da aparição de um ser segundo o modo da repetição de uma ocorrência já previamente dada. Para os humanos, nascer não significa simplesmente aparecer no mundo, mas constitui um novo ínicio no mundo. A natalidade não se confunde, portanto, com o mero fato de nascer, mas constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade. É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando ínicio a novas relações não previsíveis (CESAR e DUARTE, 2010, p.825).

A ideia é que a herança social da educação seja utilizada como parâmetro para sustentar as transformações necessárias, de acordo com a cultura que emerge das novas gerações e que se expressam no ambiente escolar.

Arendt comprehende a crise na sociedade atual voltada para as influências que ocorrem na Educação. A indisciplina e o desinteresse por parte dos estudantes, os problemas na infraestrutura das escolas, o baixo salário docente e a falta de perspectivas na carreira são alguns dos problemas enfrentados pela educação no Brasil (RAUTER, 2012).

A modernidade trouxe um certo afastamento do que se considera tradição, transformando a escola, muitas vezes, em um espaço de opressão e preconceitos que devem ser superados:

[...] o problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDT, 2005, p. 243).

Nesse sentido, as diversas práticas contemplam a diversidade e especificidade de todos os estudantes. A interação entre os pares, faz com que a aprendizagem seja significativa, fazendo com que os estudantes se tornem protagonistas do próprio conhecimento.

Usando como exemplo a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, quanto a prática pedagógica dos docentes, a Secretaria Municipal de Educação (SME) trouxe como preocupação a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, capaz de formar educandos autônomos, responsáveis e colaborativos, com atividades permeadas de significado e rompendo com divisões arbitrárias de tempo, espaços e materiais. Ainda, as concepções encontram-se presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana, no caso da Educação Infantil.

A partir do que foi observado na literatura, as práticas se mostraram muito importantes quanto ao que é a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que matriculada na escola, a sua visão de mundo e o contato com diferentes pessoas tende a aumentar seu repertório cultural.

A escola deve dar continuidade ao trabalho iniciado em casa, ampliando o contato com a aprendizagem e a autonomia, oportunizando o aprendizado inclusive para aquelas crianças que porventura não tiveram acesso em casa ao ensino remoto, durante a pandemia. As práticas encontram-se em consonância com diversos autores estudados durante a Graduação, como no caso de Vygotsky (1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados sobre as práticas pedagógicas indicaram que as vivências trazem a aplicabilidade do conceito de docência, observando-se a organização, a orientação pedagógica, o plano de anual e de aula, a recuperação das aprendizagens, a sondagem, o diário de classe, as competências e habilidades, dentre outras ações pedagógicas, participando ativamente a fim de promover uma cultura escolar baseada na autonomia, na resolução de problemas e no encaminhamento adequado dos problemas, pensando no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes.

As escolas oferecem formação continuada contribuindo para a troca de experiências que envolvem o dia a dia e onde os professores podem participar de momentos de discussão e reflexão sobre as práticas, a partir das articulações desenvolvidas pelo coordenador, contribuindo para a prática docente e para a melhoria do processo educacional.

Além disso, é preciso se atentar ao Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), onde as instituições devem respeitar e aplicar a Gestão Democrática. Como exemplo, é possível citar o Conselho de Escola que prioriza a participação dos pais e que necessita de práticas diferenciadas para atrair não só os estudantes, mas, também a comunidade do entorno.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Professores e professsauros: reflexões sobre a aula e as práticas pedagógicas diversas.** 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ARANHA, M.L.A. **História da Educação.** 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENKT, H. **Entre o passado e o futuro.** Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CESAR, M.R. de A.; DUARTE, A. **Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo.** Educ. Pesqui. São Paulo, v.36, n.3, set/ dez. 2010.

CUSTÓDIO, C.O. **Educação e mundo comum**. In: **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. 2011, p.81-125. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144919/publico/CRISLEI_DE OLIVEIRA_CUSTODIO.pdf:10.11606/D.48.2011.tde-04072011-144919. Acesso 18 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

NASCIMENTO, R.O. **Comentários sobre as teorias da mente e a psicologia da educação**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano I n. 1 p. 41-48, 2003.

RAUTER, L. **Crise na educação e teoria da história: alguns apontamentos**. 2012. Disponível em: <http://snhhistoriografia.wordpress.com/2012/05/09/crise-naeducacao-e-teoria-da-historia-alguns-apontamentos-luisa-rauter/>. Acesso 18 jan. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Roberto Della Santa Barros. [S.l.: s.n.], 1996. In: **Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso 19 jan. 2024.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

DEMOCRATIC MANAGEMENT



SHIRLEI FERREIRA DO AMARAL

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sant'Ana 2012; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade (2014); Professora de Ensino Fundamental I – Professora de Educação Infantil.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo geral acerca dos novos padrões de gestão da educação básica brasileira a partir do século XX. A intenção é apresentar o gerenciamento dos estabelecimentos de ensino segundo a perspectiva da Gestão Democrática, demonstrando seu funcionamento e evidenciando, por meio desse, os avanços que a educação pública vivencia atualmente em termos de autonomia e participação social nos processos de gestão da escola, bem como os desafios que ainda vivemos no que diz respeito a efetivação de todos os princípios da Gestão Democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pública; Gestão Democrática; Gerenciamento.

ABSTRACT

The aim of this paper is to carry out a general study of the new management patterns in Brazilian basic education since the 20th century. The intention is to present the management of educational establishments from the perspective of Democratic Management, demonstrating how it works and showing, through this, the advances that public education is currently experiencing in terms of

autonomy and social participation in school management processes, as well as the challenges we are still facing in terms of implementing all the principles of Democratic Management.

KEYWORDS: Public Education; Democratic Management; Management.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, ao longo das últimas décadas tem passado por reformulações a fim de atender as necessidades e exigências de formação apresentada pela sociedade. A adequação da educação às necessidades da sociedade não é algo novo. Isso acontece toda vez que a própria sociedade passa por algum tipo de modificação, isso é, mudanças nos aspectos econômicos, políticos etc. Um bom exemplo disso foi as alterações que a educação sofreu na época da ditadura militar. Assim, adequações, reformulações no campo educacional são necessárias para que os sujeitos tenham uma formação compatível com cada momento e com cada sociedade

A partir dos anos de 1990, o cenário educacional passou, mais uma vez, por modificações. Dessa vez, ao contrário de outros momentos em que as alterações pedagógicas se tornaram o carro chefe das mudanças, o que sofreu alterações não foram as perspectivas pedagógicas e sim, a maneira de se administrar a educação e, por conseguinte, as escolas das redes públicas. Mais uma vez, a partir das necessidades e interesses econômicos da sociedade, a educação passou por reformulações adotando uma nova forma de gerenciamento. Com a mundialização do capital e a reestruturação do regime capitalista, o Estado precisou rever a administração pública, seu papel na sociedade e, necessitou propor mudanças nesses aspectos. Assistimos a todas essas mudanças nas décadas de 1980 e 1990. Tais mudanças implicaram em uma reforma no Estado e consequentemente em todas as suas instituições, inclusive na educação. A educação então, também passou por mudanças que resultaram na substituição de uma forma de administração por outra, denominada atualmente de Gestão Democrática. É acerca dessa forma de gestão que pretendemos discorrer no presente trabalho.

O objetivo é, portanto, apresentar a origem, o desenvolvimento, os princípios e o funcionamento da Gestão Democrática na educação. A ideia é traçar um panorama geral dessa forma de gestão, evidenciando os avanços que ela trouxe para a educação pública. Também desejamos demonstrar os obstáculos que as escolas encontram na operacionalização dos princípios orientadores da gestão. Com esse panorama, é possível descrever e comentar as modificações que a educação básica sofreu nas últimas décadas resultando na organização e funcionamento atual. Para então, realizarmos um comparativo entre a atual forma de gerenciamento da educação e a anterior, conhecida como administração científica, com isso, será apontado o que se ganhou com a nova forma de gestão e o que ainda precisamos melhorar.

Esse trabalho está organizado em três momentos. O primeiro apresenta, de maneira breve, a origem e o desenvolvimento da Gestão Democrática enquanto princípio norteador do gerenciamento da educação básica. O segundo momento retoma a administração científica utilizada anterior a

década de 1990 para administrar os estabelecimentos de ensino público e, realiza uma comparação entre as duas formas de gestão. O terceiro e último momento, apresenta os avanços e os desafios que a Gestão Democrática trouxe para a educação pública brasileira.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A Gestão Democrática foi proposta, pela primeira vez, como princípio para gerenciar a educação brasileira na Constituição Federal de 1988 no Art. 206. Mas, sua trajetória começa bem antes da promulgação da CF. As primeiras discussões acerca de uma forma de gestão que proporcionasse uma educação mais democrática e igualitária ocorreram durante a redemocratização do Brasil, nos movimentos sociais que lutavam para pôr um fim no governo militar e, portanto, na ditadura militar.

Era um desejo antigo dos educadores alcançarem uma educação democrática, de qualidade, capaz de formar o indivíduo autônomo. Uma educação igual para todos, com o direito de acesso e permanência na escola garantidos. Em prol desse desejo, lutaram e contribuíram para a adoção da Gestão Democrática para educação. Paralelamente a isso, discutiam-se, em eventos internacionais, uma reforma educacional para a educação dos países Latino-Americanos e do Caribe, como um mecanismo necessário para a modernização da economia desses países. Isso se dava pelo cenário de crise do capital que se desenrolava desde os anos de 1950 e, que se agravava nos anos de 1970 e 1980 nos países subdesenvolvidos.

A crise do capitalismo foi uma crise estrutural da sua forma de produção que até então era direcionada com base no modelo fordista, onde o trabalho era organizado de forma a concentrar muitos trabalhadores, com hierarquias de cargos, sem nenhuma participação dos funcionários na tomada de decisões. Esta forma de produção produziu um acúmulo do capital, causando assim uma crise no seu modo de produção, ou seja, a crise do capital. A partir deste momento torna-se necessário uma reestruturação na forma de produção do capital, sendo o toyotismo o modelo escolhido para tentar superar a crise. O modelo toyotista de produção propunha a produção flexível, ou seja, a produção nas fábricas passaria a ocorrer conforme a demanda de pedidos, sem acumulação de produção.

O trabalho passou a ser organizado em equipes, onde os trabalhadores poderiam discutir sobre o seu trabalho procurando sempre a melhor forma de se alcançar altos níveis de produtividade. Neste momento, os funcionários das fábricas passam a ser chamados para discutir sobre assuntos inerentes a seus postos de trabalho, rompendo com a forma de administração do fordismo, sendo assim, a administração passa a ser denominada gestão, sendo esta denominação devido à nova forma de organização dos trabalhadores no novo momento de produção capitalista. Este novo modelo de gestão implantadas nas empresas fez com que surgisse o conceito de “fazer mais com menos”, sendo que este influenciou a administração pública de outras instituições, não ficando a escola fora desta nova forma de administração. Vale ressaltar que todas estas mudanças foram acompanhadas pela teoria do neoliberalismo, que propunha a necessidade de se fazer mudanças no papel do Estado, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil, pois segundo seus ideais, estas mudanças fariam com que estes países pudesse se adequar as transformações que estavam ocorrendo no mundo capitalista.

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990 e a Conferência da Cúpula de Nova Delhi ocorrida em 1993, que indicaram a necessidade de um novo modelo de gestão educacional capaz de assegurar, para todos, uma educação básica de qualidade, vista como uma das condições essenciais para o desenvolvimento humano e a inserção competitiva dos países latino-americanos ao mercado mundial (CHILANTE, 2010, p.83). É importante lembrar aqui, que o sistema de ensino é fruto de um determinado contexto histórico, sendo assim as transformações ocorridas no marco das transformações do papel do Estado e da gestão pública devem ser analisadas a partir dos anos 90 no Brasil. A LDB 9394/96 tem como sintonia o ideário político da época em que foi desenvolvida e aprovada, sendo este a política neoliberal de administração.

A política neoliberal tem como eixo norteador a política de valorização dos mecanismos do mercado, apelo à iniciativa privada e as organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, reduzindo fortemente suas ações de investimentos em setores sociais como saúde e educação. A crise capitalista ocorrida no início do século XIX no mundo fez com que os países em desenvolvimento optassem em seguir a política neoliberal de mercado, para que assim pudessem se reestruturar perante o mercado econômico e se integrassem ao mundo globalizado. Esta política neoliberal acreditava que para que os países em desenvolvimento conseguissem superar a crise do capitalismo era necessário que o Estado não mais investisse em políticas públicas sociais, pois segundo seus ideais, um Estado que investe em políticas sociais acaba gastando muito dinheiro. O conjunto de princípios adotados pelos neoliberais pressupõe que a crise econômica capitalista é a crise do Estado.

Portanto, para superar a crise pregam a necessidade de sua reformulação, no qual o Estado, para o capital, continuaria forte no que se refere ao controle da moeda, do câmbio, e em relação às políticas sociais, a proposta é de um Estado parco, com a redução nos investimentos na área da saúde e da educação por exemplo.

O Estado a partir de então, se torna apenas o fiscalizador e mantenedor das políticas sociais, incentivando a participação de toda a sociedade, seja por meio de incentivo a iniciativa privada, isenção fiscal de impostos as empresas e por meio das entidades não governamentais. É neste momento de fortes mudanças econômicas, sociais e políticas a nível mundial e nacional, que surge no país a forma de gestão democrática da educação.

A partir da década de 1990 a gestão democrática, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, teve sua definição e sua forma de organização determinados. Foi neste momento também que os países da América Latina iniciaram um processo de mudanças políticas como a redefinição do papel do Estado na sociedade latino-americana, implicando assim em grandes transformações na forma de gerenciamento da gestão pública educacional, surgindo neste contexto a gestão democrática. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II-participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, Art.14 apud VIEIRA, 2007, p.64)

Além da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

a gestão democrática é prevista também no Plano Nacional da Educação de 2001. Este é um plano nacional da educação com duração de dez anos, aprovado no Congresso Nacional, onde a partir deste cabe aos Estados e Municípios elaborarem seus respectivos planos decenais, sendo que estes planos tenham como objetivos: A elevação global do nível de escolaridade da população; A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, 2001).

Fica claro nos tópicos acima que tanto o PNE quanto os outros documentos legais citados acima tem como um de seus objetivos, garantir a gestão democrática da educação, ou seja, garantir que as todas as escolas no Brasil tenham como princípio norteador de administração a gestão da participação na educação, com objetivo de fazer com que o acesso e a qualidade da educação se torne objetivo em todos os níveis de ensino.

Com intuito de fazer com que a qualidade da educação melhore como desejada no Plano Nacional de Educação, o governo brasileiro cria em 2007 o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) uma ferramenta importante que tem como objetivo criar programas para que ocorra o desenvolvimento da educação com vista a melhorar a qualidade do ensino no país. O PDE tem por objetivo Estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; deixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares etc. (PDE, 2007, p.24).

Fica claro também neste importante documento que a gestão participativa é vista como um princípio para que a qualidade da educação se eleve como foi proposto no Plano Nacional de Educação. O PDE neste contexto se torna uma importante ferramenta para que a gestão democrática da educação aconteça como foi propalada.

AVANÇOS E DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

A formação e o fortalecimento de uma sociedade democrática é uma conquista que demanda esforços de todos os setores sociais. Por ser uma busca constante e um objetivo a ser alcançado ainda pela grande maioria das nações, a democracia tornou-se alvo de projetos e discursos nem sempre concretizados na mesma medida em que são reivindicados e planejados nos programas políticos e institucionais.

A ampliação dos espaços participativos na sociedade é um processo lento e exigente, que

passa por avanços e retrocessos no curso da história. As instituições escolares e particularmente as escolas públicas são alguns desses espaços mais próximos e acessíveis à população, sendo, portanto, um dos meios privilegiados de expressão das demandas e expectativas sociais. Nesse ambiente a proposta da gestão democrática tem peso determinante sobre as relações internas e externas da comunidade, desempenhando um papel extremamente importante na construção de uma sociedade forte e participativa. Analisar e discutir a postura do gestor escolar torna-se neste momento uma forma de dialogar com as perspectivas de uma nação mais justa e igualitária, pois os fundamentos da sociedade democrática estão associados às práticas de liberdade, autonomia e participação.

A gestão escolar democrática faz parte de um projeto de reivindicação dos educadores e da sociedade civil por maiores e melhores investimentos na qualidade da escola pública. Esses movimentos históricos em torno do sistema educacional foram fortalecidos a partir do processo que trouxe a redemocratização do país na década de 1980. A nova constituição, aprovada em 1988, consagrou à educação os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da liberdade e igualdade como elementos essenciais à concretização da proposta de “democratização da educação”, enfatizando também o papel da administração escolar como ação descentralizada e aberta à representação dos diversos setores comunitários. Apesar de todos os esforços concentrados para esse fim, a gestão participativa da escola não tem sido bem-sucedida em sua efetivação. Por mais que os discursos e teorias enfatizem essa necessidade, as práticas rotineiras se chocam com os planejamentos provocando desajustes e confusões.

As mudanças históricas requeridas pela sociedade encontram resistências em diversas situações vivenciadas pelas escolas no seu cotidiano. Diante da necessidade de propiciar espaços participativos nas instituições públicas que vão além de ações voluntárias de caráter cooperativo, busca-se o estabelecimento de um diálogo em torno da elaboração das propostas curriculares, da dinamização e da fiscalização de recursos e da criação de novos projetos que atendam as expectativas comunitárias.

O ambiente escolar torna-se referência por ser um ambiente formador de consciência e de atitudes, que pode contribuir (ou não) para o desenvolvimento da cidadania na esfera política e social. As questões a serem discutidas neste artigo estão relacionadas ao papel do diretor escolar e às circunstâncias que inviabilizam o processo de democratização da escola pública. A gestão democrática da escola é um desafio que depende de novas perspectivas de mundo, novas posturas políticas e consequentemente de um outro olhar sobre a administração educacional. Esta dificuldade torna-se ainda maior quando pensamos que é a concretização de uma realidade ainda distante de várias instituições sociais.

O DISCURSO TEÓRICO DA DEMOCRACIA ESCOLAR

A história da sociedade brasileira é marcada por períodos autoritários e por regimes populistas. São períodos que oscilam entre a centralização do poder e os programas eleitoreiros que visam mudanças conservadoras e desvinculadas de propostas de consolidação de direitos democráticos.

Tão frágil como o papel e, quase sempre, com seus direitos assegurados apenas no papel. Assim se resume a cidadania no Brasil, onde, apesar de todos os avanços, a regra é a exclusão social, a incapacidade de oferecer um mínimo de igualdade de oportunidade às pessoas. (DIMENSTEIN, 2005, p. 4). O jornalista Gilberto Dimenstein discute a questão dos direitos no Brasil exemplificando de forma clara e objetiva os diversos fatores que inviabilizam o exercício pleno da democracia nessa sociedade. O autor cita em vários momentos de sua obra *O Cidadão de Papel*, a questão educacional como forma de conscientizar a população para atitudes simples que se refletem diretamente no crescimento econômico, na participação política e no desenvolvimento social e cultural da nação. Segundo ele: “A escola só conseguirá cumprir sua missão de criar indivíduos autônomos se houver uma ampla integração com a comunidade, compensando a defasagem cultural de seus alunos”. (Ibdem. p. 106).

Ao pensar na democracia enquanto um processo de construção histórica e social, passamos a perceber o papel da educação diante dos desafios de consolidação dos ideais de justiça, igualdade e solidariedade. Educar para a democracia significa mais do que apresentar seus ideais, é preciso incorporá-los no dia a dia fazendo com que os alunos, professores, pais, a equipe pedagógica e administrativa vivam essa experiência de forma concreta. Os dilemas que requerem diferentes olhares e atitudes estão presentes no cotidiano das escolas, sejam elas públicas ou privadas, centrais ou de periferia, rurais ou urbanas. Em todas as comunidades escolares a gestão democrática ainda encontra sérias dificuldades de realização que devem-se principalmente a posturas conservadoras e a atividades burocráticas e centralizadas. Além das responsabilidades organizacionais e estruturais, a equipe gestora se divide entre a consciência sobre a importância de atitudes democráticas e as dificuldades em sair do discurso e transformá-lo em prática rotineira.

A importância da abertura escolar para a integração com a comunidade, envolvendo os pais, os professores e os alunos também é explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigo 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). A LDB ao aproximar a perspectiva educacional do espaço comunitário dialoga com as possibilidades de formação através de instituições, de movimentos sociais e de organizações da sociedade civil, contribuindo assim para o entendimento de que o sistema educacional autônomo e democrático está diretamente vinculado à possibilidade de desenvolvimento de espaços participativos, assim como as manifestações sociais são frutos de investimentos em formação e politização dos indivíduos. A educação política está sempre presente nas teorias referentes aos processos de crescimento, progresso e democratização do Brasil. Um dos mais importantes sociólogos brasileiros, Florestan Fernandes afirmou que o sistema de ensino é a esfera que tem por princípio e objetivo principal a formação de personalidades democráticas, ou seja, é através da educação que formamos as gerações que podem, ou não, favorecer a constituição de uma nova sociedade, fundamentada solidamente em direitos e deveres de cidadania. (FERNANDES, 1966). Outros educadores veem no setor educacional não só um fator de mudança e avanço social, mas também um espaço de luta e transformação. Paulo Freire foi um dos grandes ideários da pedagogia libertadora, concepção que sustentou a criação de propostas de autonomia e de conscientização popular, que valorizava acima de tudo o papel do educador como elemento essencial dessa busca: Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma

prática reacionária, autoritária, elitista.

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo (FREIRE, 1996, p. 97). O trabalho educativo não se limita à prática em sala de aula, e de acordo com Freire também não é uma prática neutra, porque requer posicionamentos, gestos e atitudes que comprometem a função do educador, se transformando em exemplo. “Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (FREIRE, 1997, p. 96).

As instituições de ensino ocupam uma tarefa fundamental no desenvolvimento de uma nação, seja no seu aspecto político, econômico, cultural ou social. É através de propostas educativas que se possibilitam as soluções para as crises econômicas, para a prevenção de doenças, para a preservação ambiental, para o aperfeiçoamento do sistema político, judiciário, assistencial etc.

Enfim, as bibliografias a respeito da educação são intensas e, portanto, revelam a importância que este setor desempenha na dinâmica das relações sociais. Partindo das discussões teóricas e confrontando-as com a dimensão prática, podemos compreender que a escola se encontra numa relação conflituosa, já que tem sido reivindicada como redentora dos dilemas sociais e por muitas vezes tem sido julgada como a grande vilã, inerte e indiferente diante das necessidades socioeducativas da sociedade contemporânea. Todas essas temáticas e discussões se refletem nas políticas educacionais e na elaboração dos currículos, que entre erros e acertos visam a incorporação de novas propostas e metodologias de forma a orientar a dinâmica social através do sistema de ensino. As demandas educativas são apropriadas pelo cotidiano escolar na medida em que os alunos deixam transparecer suas necessidades, seus objetivos e limitações. É nesse ambiente que as diversas expectativas se chocam e, portanto, é justamente nesse local que uma proposta de solidariedade, respeito e tolerância se torna essencial.

A escola é um dos primeiros ambientes em que os indivíduos são levados a estabelecer relações com pessoas fora do seu universo familiar, por isso ela se torna um lugar não só de apreensão de conteúdos, mas também de socialização. Na medida em que a escola se compromete com o futuro dos seus educandos e promove a gestão participativa, ela se torna modelo de relacionamento social, pois educar para a democracia exige posicionamentos e práticas democratizantes. O gerenciamento de uma unidade escolar difere-se essencialmente de outros tipos de organização produtiva por ter um caráter essencialmente voltado à formação humana.

O trabalho do educador, segundo Paulo Freire sugere que “o nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (FREIRE, 1996, p. 144). Portanto, ao educar pessoas, estamos formando sujeitos que formam uma sociedade, o seu processo de socialização deve favorecer a incorporação dos valores humanos e sociais. A gestão democrática na escola e nos ambientes educativos é uma proposta que permitiria a construção da democracia em sua dimensão teórica e prática, associando direitos e deveres constitucionais à projetos de inclusão e atividades formativas. Essa conquista se tornaria realidade quando permitisse a construção coletiva da organização escolar desde os seus princípios, objetivos e metas até a reivindicação e a disponibilização dos recursos administrativos.

O avanço que a gestão democrática teve nos últimos anos no Brasil, garante a participação de professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral nas decisões pertinentes a escola por meio de instâncias colegiadas, sendo as principais dela o Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres. É fato que a partir da década de 1980, momento em que as instâncias colegiadas surgiram nas escolas, a gestão democrática avançou muito, porém falta muito ainda no que melhorar, sendo o principal problema fazer com que realmente as instâncias colegiadas funcionem com objetivo de serem instâncias de controle e participação de professores, pais, alunos, funcionários com vista há um objetivo comum que é a educação de qualidade. Para que a gestão democrática aconteça na forma como foi idealizada, ainda falta muito a fazer, pois são inúmeras as dificuldades a cerca desta forma de gestão, mas estas devem ser conhecidas por todos, para que assim essas dificuldades sejam superadas e sanadas.

Em primeiro lugar será necessário que pais, alunos, professores, e comunidade escolar tenham um maior esclarecimento dos conceitos de participação, democracia, pois só assim adquiram a consciência crítica do que realmente a participação proporciona, havendo um maior comprometimento de todos. Outra questão é a falta de comprometimento e cumprimento das atividades desenvolvidas pelas instâncias colegiadas. É necessário que os membros destas instâncias tenham mais comprometimento com o trabalho que deve ser realizado por estas, tendo sempre como objetivo a melhoria da educação no interior das instituições escolares. “Embora esteja sendo amplamente difundida no meio educacional, a participação da comunidade nesse processo não tem evidenciado compromisso com a construção de uma escola democrática, pública, gratuita e de qualidade” (COELHO; VOLSI, 2010, p.72). Um fator que não pode se negar e ser esquecido nesta discussão é que, as escolas devem abrir mais espaço para que a participação dos pais, alunos e comunidade aconteça. Não podemos ficar só no lindo discurso da participação se as instituições não oferecerem o espaço necessário para que esta participação de fato ocorra. Infelizmente não podemos esquecer que muitas escolas não têm aberto maior espaço de participação, por não contarem primeiramente com condições físicas dentro das escolas, para que as reuniões das instâncias colegiadas aconteçam. Porém, este fato não pode justificar a falta de participação, já que todas as escolas têm autonomia para agir como desejar. A participação da comunidade na gestão escolar não pode ser confundida com mero assistencialismo.

A gestão democrática deve ser entendida como a participação política da comunidade dentro da escola e sociedade, e cabe a estes participantes tomarem conta dos problemas enfrentados para que sejam cobradas soluções conjuntas, não eximindo o Estado de suas responsabilidades.

Democracia (do grego *demos*, povo; *kratos*, poder), governo do povo, portanto. A ele o poder é dado a se constituir o gestar sobre o coletivo, a gestão coletiva sobre o “todo”, a autogestão das partes sobre o todo. Assim, como “povo” e membro da comunidade, se dá o direito, o poder de participar das diretrizes e decisões políticas sobre o coletivo. Constitui-se numa prática ininterrupta e orgânica, uma “ferramenta para a construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é a garantia do princípio da igualdade irrestrita entre todas e todos...” (CORTELA, 2005, p. 146). Tempos e espaço para esta vivência cidadã e democrática devem ser criados para que não sejam tomados por práticas com objetivos antagônicos.

de um processo de gestão no qual o caráter centralizador, sectário e autoritário deve ser destituído em prol do fortalecimento dos espaços decisórios populares neste contexto. E não poderia ser diferente.

Etimologicamente, a palavra gestão traduz o sentido de carregar, chamar para si, administrar. Somada à perspectiva democrática, vislumbramos, então, uma escola que traduz a ideia de dialogicidade, práxis, cidadania, escola problematizadora, que busca no coletivo a tomada de decisões para a solução dos problemas vivenciados e percebidos, dando voz aos educadores, funcionários, pais, responsáveis e alunos nas suas reivindicações e interesses.

A gestão democrática do ensino público está, entre outros documentos, presente na Constituição Federal (CF, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), sendo uníssonas em seus preceitos quando reiteram a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, a importância da elaboração do projeto político-pedagógico da escola pelo coletivo, a participação da família e da comunidade, a necessidade de estabelecer e criar processos participativos que integrem os espaços sociais, a comunidade e a escola.

O currículo democrático da escola, representado neste momento pelo projeto político-pedagógico enquanto discurso retórico, não torna efetiva a perspectiva de corporificação das práticas e ações democráticas na escola. Assim sendo, o currículo se torna autoritário, ineficiente, mesmo que ideologicamente “contemple” o discurso libertador.

Os espaços capazes de fomentar as ações participativas, no entanto, precedem a construção da perspectiva curricular democrática. São essenciais para a vivência coletiva deste processo, deste constructo social. Espaços que possibilitem aos sujeitos sociais e políticos a participação nos processos decisórios. Alguns exemplos desses espaços: órgãos colegiados com Conselho de Escola e de classe, grêmio estudantil, Associação de Pais e Mestres, grupos de apoio à escola oriundos da comunidade, rede de proteção etc. Segundo VEIGA (2000, p. 115), a escola deve “criar órgãos de gestão que garantam, por um lado, a representatividade e, por outro, a continuidade e, consequentemente, a legitimidade”.

O projeto político-pedagógico se torna um documento declaratório e propositivo da concepção educativa adotada pelo coletivo da escola. Instrumento norteador das práticas pedagógicas realizadas na escola e pela escola. Temos uma equação: as práticas democráticas nas escolas devem ser construídas no efetivo exercício dos seus agentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática da escola pública passou por profundas transformações desde sua criação no início da república. Primeiramente com seu caráter extremamente ligado à administração de empresas privadas com teorias positivas que tinham por objetivos a maior produção com a racionalização dos recursos. Com a implementação de teorias na administração da escola, a gestão se tornou rígida e burocrática, centralizando o poder e a responsabilidade, do sucesso e do fracasso, nas mãos do diretor. Com a reforma do Estado e a influência de organismos internacionais, no entanto, a possibilidade de maior autonomia, descentralização e participação entraram em cena, principalmente

diante da queda do regime militar no Brasil, por volta dos anos 90. Vários documentos, tanto nacionais como internacionais, aprovaram a democratização da gestão da escola, onde o poder não é restrito ao diretor apenas, mas a todos os envolvidos no processo educativo, culminando na participação da comunidade escolar nas decisões. Através das leis nacionais, o processo de democratização da gestão da escola pública tornou-se mais possível, devido à criação de espaços mais participativos.

A ideologia da participação e da autonomia tomou conta dos discursos políticos, principalmente no que diz respeito à omissão do Estado diante dos serviços de sua responsabilidade como educação e saúde. Assim, a participação da comunidade passou a estar presente em espaços escolares nas diversas instituições pelo Brasil. A participação na gestão democrática, por exemplo, essencialmente teria um objetivo social, político e pessoal, entretanto, quando essa participação se torna uma diretriz do sistema educacional para as escolas é importante se atentar para a ausência do Estado enquanto provedor, repassando suas responsabilidades à comunidade escolar. No entanto, embora haja a omissão por parte do Estado diante das necessidades educacionais, o conceito de participação tem alcançado diversas realidades escolares, aumentando o grau de envolvimento dos atores da instituição educativa. Tornando assim a participação uma realidade concreta e possível, principalmente através das instâncias colegiadas como o Conselho Escolar e a APM. Diante de tudo que já foi discutido neste trabalho, a noção da gestão democrática foi bastante esclarecida, exclusivamente no que se refere à documentação teórica, pois a prática está sujeita a interpretações dos atores reais. Embora o desejo de mudança ocorrido na época da ditadura tenha conseguido mudanças consideráveis em todos os âmbitos sociais, estamos vivendo outro período que, se não houver uma conscientização da massa popular, aqueles que estão no poder, continuarão a se omitir em relação aos cuidados sociais e negligenciando os direitos sociais. A população, a classe de trabalhadores deve ter a consciência de que a guerra nunca acaba, principalmente quando os “adversários” dão mais espaço de participação. Estamos vivendo um período em que os profissionais da educação devem se unir para lutar por seus direitos e, principalmente, reclamar a intervenção do Estado na educação de todo o país.

Desafio da escola no atual contexto: estabelecer condições mais adequadas para atender à diversidade dos indivíduos que dela participam.

Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão.

Há necessidade de reinvenção da escola: propostas de transformação na escola onde exsite um espaço para a formação de indivíduos capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida e participação na vida escolar, de forma comunitária, aberta e democrática.

A ideia democrática de escola respeita o educando como ser único que constrói seu aprendizado e é capaz de encontrar a melhor maneira para construir seus conhecimentos e vivenciar a democracia.

A democracia é um modo concreto de vida que defende o direito de participação de todos em todas as decisões que favoreçam a qualidade de vida em sociedade.

Na autonomia democrática podemos reconhecer o direito de escolher um caminho de vida próprio, de ser respeitado nessas escolhas e de viver de modo digno e satisfatório em qualquer

alternativa, de acordo com as próprias aptidões, desejos e valores. É a consolidação do direito de ser diferente, é o que atualmente chamamos de diversidade cultural.

Um caminho é incentivar a autonomia para que as crianças aprendam a tomar decisões, construam suas regras e sejam capazes de assumir as consequências de seus atos com responsabilidade.

A escola tem papel fundamental nesta mudança prática política: construção da democracia na medida em que, questionando, desvelando e democratizando mecanismos de legitimação e de exercícios do poder em nossa sociedade podemos contribuir para o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos diversos grupos em interação.

A tarefa desta luta é a criação de mecanismos e normas de interação fundamentadas na gestão democrática dos conflitos.

Propostas democráticas de ensino: formar indivíduos com autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia no outro, em decorrência da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos.

O sucesso de uma gestão está, entre outros fatores, em compreender alguns princípios que são determinantes no desenvolvimento e gerenciamento dos processos característicos da escola.

Inicialmente, é preciso ter muito claro que essa é uma função característica de um líder, desenvolvida na coletividade, na condução de um grupo. Daí a importância de que as propostas e ações realizadas sejam motivantes, provocadoras e com compromisso social, propiciando confiança e segurança e, fundamentalmente, despertando o apoio e participação de todos. Caracteriza-se aí a gestão democrática.

Para se efetivar a gestão democrática na instituição escolar é necessário garantir que todos compreendam sua responsabilidade nesse processo. Isso resulta da efetivação de práticas que favorecem o desenvolvimento da cidadania e o exercício da democracia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Odete Aparecida Alves. **Gestão democrática e participativa na escola: A atuação do gestor diante da teoria e da prática cotidiana.** Facesi em revista; Ano 2-Vol2,nº1, 2010.

A teoria da administração educacional Ciência e Ideologia. Acácia Zeneida Kuenzer Zung. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/569.pdf> Acesso 18 nov. 2016.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **A Gestão dos sistemas públicos de ensino no Brasil.** LARA, Ângela Mara de Barros; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro (Orgs). Gestão Educacional. Maringá: Eduem, 2010. p.77-91.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA. 1988.

BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, lei Nº 9394 DE 20/12/1996.

BRASIL, 2010. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2011/2020. Site. BRUNO, Lúcia. **Reorganização econômica, reforma do Estado e educação.** In: HIDALGO, Angela M. e SILVA, Ileizi L. F. (Orgs.) Educação e Estado. Londrina, Editora UEL, 2001.

COELHO, Marcos Pereira; VOLSI, Maria Eunice França. **As bases legais da gestão educacional, da gestão escolar e da gestão democrática.** LARA, Ângela Mara de Barros;

Gestão Democrática Escolar. Maria Beatriz Luce e Isabel Letícia Pedroso de Medeiros. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2666/gestao-democratica-escolar> Acesso 18 nov. 2016.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro (Orgs). **Gestão Educacional.** Maringá: Eduem, 2010.p.61-74.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.**

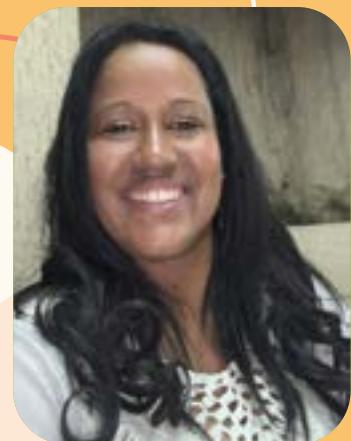
Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso 01 nov. 2016.

SILVA, Kamilla Santana. **A participação da comunidade na escola**, 2011 54f. Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina.

TEDESCHI, Sandra Maria. **Escola democrática emancipatória: um projeto político de prática pedagógica**. Curso de formação sindical para o quadro do magistério; Ações democráticas, 2016.

ESTÍMULOS AFETIVOS NAS CRIANÇAS COM TEA

AFFECTIVE STIMULI IN CHILDREN WITH TEA



SHISLAINE MARIA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (em 2007); Especialista em Psicopedagogia pela faculdade Faconnet (2021); Professora de Ensino Infantil e Fundamental na EMEI Fernando Sabino.

RESUMO

Estudos comprovam que a afetividade é um fator essencial para o processo de acolhimento das crianças, seja ela especial ou não. O processo de afetividade e inclusão na escola, traz conhecimento para todos os envolvidos já que o ensino é coletivo. Um trabalho inclusivo requer paciência e dedicação, pois o sistema cognitivo dessas crianças trabalham de forma diferente, necessitando de atenção, carinho e dedicação. Precisamos ter cuidado para que essa inclusão não se torne exclusão, realizando atividades individualizadas fora do contexto e da proposta sugerida. De modo geral, a pesquisa visa uma ampliação dos conhecimentos já estudados sobre o tema, bem como apresentar avanços, no sentido de compreender quais as atividades sociais que envolvem o tema inclusão escolar de crianças autistas.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Inclusão; Afetividade.

ABSTRACT

Studies show that affection is an essential factor in the process of welcoming children, whether they are special or not. The process of affection and inclusion at school brings knowledge to everyone

involved, since teaching is collective. Inclusive work requires patience and dedication, as these children's cognitive systems work differently, requiring attention, affection and dedication. We need to be careful that this inclusion does not become exclusion, carrying out individualized activities outside the context and the suggested proposal. In general, the research aims to expand the knowledge already studied on the subject, as well as to make progress in understanding the social activities involved in the inclusion of autistic children in schools.

KEYWORDS: Autism; Inclusion; Affectivity.

INTRODUÇÃO

A afetividade e a inclusão nos dá oportunidade de conviver com as diferenças, e é possível compreender e reconhecer o outro, tendo o privilégio de compartilhar e conhecer experiências com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva aceita todas as pessoas, sem exclusão. Ela é feita para o educando com deficiência física, para quem apresenta comprometimento mental, superdotados, e para todas as crianças que são discriminadas por outros motivos.

Se o compromisso da escola comum é o de difundir o conhecimento universal, seria interessante saber como lidar com o que há de subjetivo nessa construção dos alunos com deficiência. Esse fato demonstra a necessidade de um espaço que não seja clínico, mas com características educacionais.

Com este trabalho pretende-se investigar a afetividade e a inclusão de crianças portadoras da Síndrome do Autismo em escola regular de ensino.

O objetivo consiste em investigar o que a inclusão do aluno autista na rede pública representa para os professores da rede, procurando identificar quais são os problemas e obstáculos encontrados nesse processo de inclusão. Nos ambientes educacionais, o cotidiano do aluno, a orientação dos trabalhos e as atividades são elementos que contribuem para o crescimento e o aperfeiçoamento das habilidades pessoais do educando.

Crianças portadoras do autismo têm uma modificação na linguagem e comunicação, nos comportamentos. Com essas características diferenciadas, essas crianças precisam de uma atenção maior. Isso pode causar um isolamento da criança com o mundo social e lhe privar de uma aprendizagem e desenvolvimento.

O autista quando estimulado desenvolve suas capacidades. As inclusões dessas crianças em escolas com alunos normais desenvolvem melhorias gratificantes no desenvolvimento pelas práticas exercidas tanto em conjunto como individual.

AFETIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

Por muito tempo muitas pessoas acreditavam que pessoas autistas não aprendiam as matérias ensinadas na escola. Diante desses pensamentos é que as crianças só teriam acesso a aprendizagens relacionadas a atividades da vida diária; como autocuidado e segurança, algumas habilidades sociais, de lazer e trabalho supervisionado.

Embora esteja expresso em lei que os portadores de deficiência devem ter atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, é certo que o sistema educacional público ainda não oferece tais condições a todos os indivíduos com deficiência intelectual. Mas aos poucos está estendendo-se a todos os necessitados deste atendimento, já que é lei e merece ser cumprida.

Ao refletir sobre o papel da escola para o aluno com deficiência intelectual, também pensamos da importância deste espaço para o desenvolvimento global do indivíduo, seja ele um aluno com necessidades educacionais especiais ou uma criança sem necessidades especiais.

Acredita-se que a escola é uma instituição social que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos, construídos e acumulados pelos homens, ao longo de sua história. Como instituição, além de garantir o acesso do indivíduo aos conhecimentos constituídos, a escola tem a autoridade de proporcionar a internalização de deveres e regras que constituem a sociedade mais ampla.

Para Abrantes (1997), a contribuição que o espaço escolar pode oferecer ao desenvolvimento do indivíduo só poderá ocorrer, em sua plenitude, à medida que esse contexto se transformar em um espaço de diálogo entre seus integrantes, possibilitando um processo de contato com o conhecimento construído historicamente, por meio de relações simétricas entre seus membros.

A escola detém, portanto, um importante papel social a cumprir em relação aos membros de uma sociedade, que além de fornecer as informações acadêmicas, constitui-se em um espaço de construção de novos conhecimentos, de cidadania e de desenvolvimento global do indivíduo.

Sendo assim, um dos principais objetivos do processo educacional para o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência mental deve ser o de promover sua autonomia, desenvolvendo a independência e a criatividade, preparando-o para viver sua vida desenvolvendo seus projetos pessoais junto aos seus pares.

Os fatores internos podem ser considerados como os hábitos de vida; formas de interação; atitudes e ações; limitações e possibilidades; dificuldades e facilidades; necessidades e desejos; diferenças e semelhanças; especificidades pessoais;

Já os fatores externos podem ser considerados como características do ambiente; condições de inserção social; receptividade/isolamento; preconceitos; obstáculos e impedimentos; avaliações e expectativas; aceitação/discriminação; planejamento global.

A interação social pode ser compreendida como toda e qualquer forma de estabelecer relações com as pessoas e contextos vividos na sociedade, pois “[...] dependemos da natureza. Dependemos

de outras pessoas, de nossa comunidade. Estamos, pois, fadados à interação, à troca. Temos que nos adaptar, regular nossas necessidades e possibilidades de sobrevivência ao que está fora de nós". (MACEDO, 2002, p.125).

É a interação entre esses fatores que resultará em um processo educativo. Para isso, a escola deverá trabalhar junto ao aluno com deficiência considerando o objetivo da sua inserção plena na sociedade.

O convívio no ambiente escolar propicia à criança experiências inéditas em interações sociais, levando-a conviver com novos papéis sociais, estabelecendo novos vínculos afetivos; aprendendo sobre valores éticos e morais; tendo que lidar com regras e compromissos; aprendendo a conviver e interagir em grupo; entendendo quais são seus direitos e deveres; convivendo com as diferenças e as igualdades e aprendendo o respeito pelo outro.

Os conhecimentos das crianças e os seus modos de aprender vão se constituindo na dinâmica das relações sociais. Neste processo vão desenvolvendo tantos esquemas de sobrevivência, quanto esquemas interpretativos da realidade onde estão inseridas. Estes esquemas, então, são resultantes das formas de interação. Assim, "as interações, e a linguagem como interação, são constitutivas do conhecimento" (SMOLKA, 1989, p.46).

Portanto, toda pessoa deve ter garantido seu acesso e permanência com qualidade na escola, independentemente de suas condições físicas, mentais, emocionais ou sensoriais; o único pré-requisito fundamental deve ser o fato de essa pessoa desejar estar nesse ambiente e sentir-se beneficiada por essa convivência.

Nesse sentido, aquelas crianças ou jovens que apresentam qualquer tipo de deficiência (física, mental ou sensorial), ou algum transtorno invasivo do desenvolvimento infantil, ou uma condição de pessoa com altas habilidades, não podem ser privados em seu direito de usufruir de todas as vantagens que a escola tem a oferecer.

Até mesmo porque, antes do direito à escolarização, essas pessoas têm um direito político, humano e democrático maior, o de estarem adequadamente inseridas em seus contextos sociais, como indivíduos participativos e produtivos.

Sabe-se que a inserção social plena e efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais não é uma tarefa fácil e demanda, sobretudo, preparação e capacitação por parte de todos que estarão envolvidos nesse processo.

Acredita-se que a escola comum, em seu contexto social, tem um duplo papel em relação àqueles alunos identificados como sendo educandos com necessidades educacionais especiais. Ela deve constituir-se em uma opção de ambiente social em que esse aluno possa inserir-se e estabelecer inter-relações sociais que fortaleçam e enriqueçam sua identidade sociocultural e que ela deve propiciar uma formação escolar diversificada e completa a esse aluno, de modo a capacitá-lo a realizar uma inserção social adequada nos outros ambientes pelos quais circula.

Em relação à maneira como a escola poderá desempenhar esse duplo papel, considerando o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência

intelectual, onde de fato a instituição só poderá contribuir para a formação global desse aluno, quando ela considerá-lo como membro efetivo desse contexto. E, assim sendo, os pressupostos que norteiam para construir uma escola capaz de ser um local promotor de desenvolvimento são os da inclusão escolar.

Isso porque, a inclusão dos alunos no ensino regular exige da escola novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas; mudanças nas atitudes dos professores, nos modos de avaliação e de promoção acadêmica; ênfase no aprimoramento da formação em serviço dos educadores.

A inclusão motiva a escola a transformar-se, buscando atender às exigências de uma sociedade onde não admitem preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

A escola, apesar de não ser o único espaço, é o mais apropriado, para promover o aprendizado formal. Porém, o papel que a escola desempenha não se restringe apenas aos processos formais de ensino e aprendizagem, mas se constitui em um espaço de transmissão e construção de valores sociais e culturais, sendo assim é um espaço onde a desmistificação da deficiência pode ocorrer de forma correta.

Por isso que a presença de um profissional especializado pode acompanhar de forma direta o aluno com deficiência intelectual durante a aula, regulando e orientando o professor na adaptação curricular e metodológica.

Geralmente os deficientes mentais possuem dificuldade para operar as ideias de forma abstrata. É preciso um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família, de médicos, como de toda a equipe pedagógica. As deficiências não podem ser medidas e definidas genericamente.

Deve-se levar em consideração o estado atual do indivíduo, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características do indivíduo e as do ambiente. Por isso, toda instituição precisa promover instrumentos adequados para que a criança com deficiência encontre na escola um ambiente agradável, sem discriminação e capaz de proporcionar um aprendizado de qualidade, sendo considerado o estado educativo e social de cada aluno.

O objetivo primordial da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos, e está a cargo do docente, neste sentido o professor desenvolverá práticas escolares que permitem ao aluno aprender a ter reconhecidos os conhecimentos que são capazes de produzir, de acordo com suas possibilidades, são práticas de um ensino que se distingue pela diversidade de atividades.

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um ensino diversificado e para alguns, ele prepara atividades para seus alunos com ou sem deficiência ao trabalhar em mesmo conteúdo.

Potencializar a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular entende-se que só terá os efeitos desejados se essa inclusão tiver como consequência a integração, e se for aceita por toda a comunidade escolar. Sabe-se que os objetivos da inclusão do educando com deficiência intelectual na escola, requer que se trabalhe todo o contexto em que o processo deve ocorrer.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM RECURSO AFETIVO

O A.E.E visa a autonomia e independência dos alunos no espaço escolar e em sua vida na sociedade, pois segundo Santos (1999, p.62), “[...] temos direito a diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”. O professor ao atender os alunos nas salas de A.E.E, deve atender suas especificidades para que eles participem plenamente do ensino comum.

As atividades planejadas e elaboradas para o trabalho no espaço do AEE e na sala de aula devem beneficiar-se de processos avaliativos compartilhados e expandidos; incluindo, especialmente, a participação dos profissionais do AEE, professores, direção, supervisão, orientação, profissionais administrativos que atuam na escola, pais, mães e outros responsáveis pelos alunos.

Esse novo olhar que está voltado para a educação aposta e acredita na autonomia dos educandos. Requerendo, portanto, envolvimento de todos os interessados pela educação para que este processo possa ser desenvolvido.

As salas de A.E.E devem estar interligadas com o ensino regular, com as atividades diferenciadas das de salas de aula, já que é uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Nessa direção, o plano de trabalho do AEE vincula-se aos objetivos e às diretrizes educacionais expressas no Projeto Político Pedagógico, e contempla as especificidades decorrentes das necessidades de apoio indispensável ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno que apresentam necessidades educacionais especiais. Também deve estar formulado com base nas particularidades de cada aluno, ainda que tenha a mesma deficiência que outro, é individual e coletivo. Isto porque a ação educativa requer relações entre pessoas, modos de funcionamento dos grupos, nos quais a pessoa está inserida.

As ações desenvolvidas pelo professor da sala de aula do ensino regular e do professor que atua no atendimento educacional especializado devem estar articuladas e colaborar para o cumprimento da finalidade da educação, respeitando as particularidades de cada espaço escolar, fazendo deste espaço um ambiente de troca de informações com cada indivíduo.

Alguns alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades na construção de conceitos e abstrações, necessárias para o desenvolvimento cognitivo. Sendo que essa dificuldade reflete diretamente na construção do conhecimento escolar e é neste ponto que o AEE deve se focar.

Para que ocorra o processo de ensino aprendizagem, é necessário transformar as práticas educacionais, trabalhando com as suas potencialidades, caso contrário trabalhando com um ensino tradicional só reforçará a deficiência deste aluno.

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais e para isso é preciso que se deixe de focar em atividades que trabalhem apenas o concreto e passe a ampliar suas possibilidades trabalhando também com conceitos abstratos.

No espaço do AEE, os alunos devem trabalhar com conteúdo, situações e atividades distintas

aos aplicados em sala de aula do ensino regular, mas que sejam fundamentais para que ele supere as dificuldades impostas pela deficiência. Isso significa que, o espaço do AEE não deve ser utilizado como sala de reforço, ou sala de recuperação e sim como espaço de atendimento especializado.

Não cabe aos educandos apenas aprender o significado dos conceitos, muito embora isso seja um pré-requisito; mas sim, o significado das ideias verbalmente expressas por meio de conceitos, ou seja, a tarefa é aprender o significado que se dá, da soma dos significados das palavras, os conceitos que compõe determinada proposição.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE

A aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação relaciona-se com um conhecimento do indivíduo. Nesse processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico que existem na estrutura significativa do indivíduo.

Essa aprendizagem ocorre quando uma nova informação se fixa em conceitos relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual nos quais elementos mais específicos de conhecimentos são ligados a conceitos mais gerais, mais inclusivos.

Segundo Solé e Coll (1999, p.22-20) o conceito de aprendizagem significativa é centrado na perspectiva construtivista, a ponto de se afirmar que nesse contexto a palavra “construção” está sendo utilizada no sentido de “atribuir significados pessoais” a um “conhecimento que existe objetivamente”, em particular, aos conteúdos escolares.

É necessário que os professores tenham uma enorme vontade de intervir no processo de aprendizagem dos alunos, na qual gera inúmeras tomadas de decisões pedagógicas, envolvendo todo o processo educativo, iniciando com a elaboração do currículo, a escolha dos conteúdos, e chegando até as práticas escolares da sala de aula.

Sendo assim, todo tipo de aprendizagem, seja ela por recepção ou por descoberta, podem ser mecânicas ou significativas. O que irá classificá-la em significativa ou não, será a aprendizagem que resulte de uma tarefa do aluno; não importando como ele é confrontado com aquilo que vai aprender, onde a aprendizagem será significativa, quando a criança passa a relacionar as novas ideias adquiridas em seu processo de aprendizagem com as que já possuem na sua estrutura de conhecimento prévio.

Para que haja a aprendizagem significativa é preciso atender a um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento.

Ensinar e aprender com significado requer interação, questionamento, aceitação, rejeição, compreensão, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer. A aprendizagem significativa percorre o caminho que não é linear, mas uma trama de relações tanto afetivas quanto cognitivas.

O conhecimento é a base do processo educacional. É uma estratégia fundamental e privilegiada da vida, de uma vida prática que se constrói histórica e socialmente, no cotidiano, que emoldura e catalisa nossas experiências, supondo evidentemente que haja planejamento e metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou, através de entrevistas, as implicações existentes entre a inclusão dos alunos com autismo, e o planejamento dos professores, no qual visou conhecer como a ação de planejar acontece entre o professor da sala de aula regular, juntamente com o professor da sala de recursos no ambiente escolar.

Os autores afirmam que a inclusão irá beneficiar os alunos com autismo se as escolas estiverem abertas e totalmente preparadas para recebê-los. Pensando nessa perspectiva as escolas deverão revisar seus conceitos, realizando mudanças significativas para acolher a todos, com os mesmos direitos, e igualdade, onde os alunos aprenderão naturalmente a conviver com a diversidade.

Foi possível perceber que ainda faltam algumas mudanças no ambiente escolar, no que diz respeito à forma de planejamento entre os professores, no preparo para atingir os alunos incluídos, e suas dimensões, com o objetivo de levar para dentro das salas de aula um conhecimento mais competente, trazendo melhores condições para que aconteça uma inclusão verdadeira e significativa.

O professor deverá ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, devendo criar situações para a aprendizagem, provocando um desafio intelectual, utilizando-se principalmente das relações afetivas que se desenvolvem através da convivência diária, e da construção de novas habilidades e significações.

Conhecendo bem seus alunos, o professor poderá organizar situações afetivas de aprendizagem, e, sobretudo, de interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito dos conteúdos, por meio de constante questionamento delas.

Há a necessidade de um empenho de toda a equipe escolar, no ensino regular, para que o planejamento seja efetivado, com objetivo de aprendizagem dos conteúdos que requeiram mais tempo, para que estes alunos com necessidades educativas aprendam, e para que todos os alunos se apropriem do conhecimento.

Conclui-se que a escola ainda está se preparando para as diferenças individuais, ainda temos uma escola classificatória, que quando não exclui por meio de reprovações, exclui pela não aprendizagem que ocorre.

Para que a aprendizagem significativa passe do discurso e para a interação entre o processo de ensino e o de aprendizagem, o educador não deve deter-se apenas em codificar sua mensagem, mas torná-la compreensível para o aluno.

O presente trabalho contribuiu para um aprimoramento profissional e levou a repensar a ação pedagógica frente ao aluno autista, conhecendo assim, a maneira com que é realizado o

planejamento escolar; mesmo observando que esta ação de planejar juntos, ainda não acontece de modo estruturado e organizado.

Acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma maneira, com as discussões atuais, em torno da temática sobre a inclusão do autista no ensino regular; bem como a elaboração do planejamento integrado dos profissionais envolvidos com esses alunos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo. **Aluno excluído do sistema público de ensino: a identidade em construção.** Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação. PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br> . Acesso 05 fev. 2024.

BLANCO, Rosa. **A atenção a diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo.** In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesus. (org..). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.pg. 290 – 308.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.).2^aed. ver. atualização Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão ,2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução. Brasília: MEC/SEF,1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GLAT, R. **Inclusão Total: mais uma utopia?** Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

MACEDO, L. de. **A questão da Inteligência: todos podem aprender?** In: KOHL, M. L., SOUZA, D. T. R., e REGO, T. C. (org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002a. p.117-134.

MANTOAN, Maria Teresa E, **Inclusão**. São Paulo: Edições Científicas, 1997.

MEC- Ministério da Educação do Brasil. **Educação especial no Brasil**. Brasília, DF: Autor. 1994

MEC- Ministério da Educação do Brasil. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental**. Brasília, DF: Autor. 1995

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1999.

SMOLKA, A.L.B. **A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores**. In: SMOLKA, A.L.B. et.al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p.46

SOLÉ,I.; e COLL, C.; **os professores e a concepção construtivista**. Em COLL et al, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

HISTORICAL ASPECTS OF SCHOOL INCLUSION



SOLANGE DA SILVA

Graduação Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Uníltalo (2009). Pós-graduação em Educação Inclusiva pela Universidade Ucesp (2020).

RESUMO

O presente artigo é abordar os aspectos históricos acerca da inclusão escolar, contextualizando os aspectos históricos da inclusão influenciada por diretrizes internacionais, vem se constituindo como prioritária na legislação brasileira desde a década de noventa, com base nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tendo em vista que, a legislação nacional parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência etc. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; História.

ABSTRACT

The purpose of this article is to address the historical aspects of school inclusion, contextualizing the historical aspects of inclusion influenced by international guidelines, which has been a priority in Brazilian legislation since the 1990s, based on the principles of the Salamanca Declaration

(UNESCO, 1994). Given that national legislation is based on the assumption that inclusive education is characterized as broadening access to education for groups that have historically been excluded due to their class, ethnicity, gender, age and disability, etc. The work presented here is based on reading and reflecting on the literature on the subject.

KEYWORDS: Education; Inclusion; History.

INTRODUÇÃO

Os objetivos da Educação Especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais. (UNESCO, 1968, p. 12).

É possível resgatar a origem das políticas exclusivistas de alunos com deficiências no ano de 1968, quando a UNESCO, através de um grupo de especialistas, montou um programa com vistas ao atendimento de alunos com deficiência – criando, nesta ocasião, as bases conceituais do que hoje é comumente identificado por Educação Especial.

Já, a partir de 1970, os países com práticas mais consolidadas nessa questão colocaram em prática algumas iniciativas, Santos (1997) aponta que ações mobilizadoras foram desencadeadas em inúmeros países da Europa a partir do surgimento da “filosofia da inclusão”, ainda nos anos 60 do século passado.

Mas, serão necessários muitos anos até que a literatura (Mader, 1997; Jönsson, 1994 e outros) torne evidente, em âmbito internacional, o surgimento de um novo paradigma educacional.

A inclusão escolar, influenciada por diretrizes internacionais, vem se constituindo como prioritária na legislação brasileira desde a década de noventa, com base nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Assim, a legislação nacional parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, etc.

DESENVOLVIMENTO

O estímulo original desse debate teria sido o questionamento de uma visão tradicional e profundamente arraigada na sociedade, que percebia a necessidade de integração como uma responsabilidade a ser assumida, fundamentalmente, pela pessoa com deficiência dispensando, consequentemente, a sociedade de participar desse processo. É precisamente esta concepção que vai perder força.

As ideias relativas à normalização e integração, antes predominantes, foram paulatinamente

substituídas pelo princípio do combate sistemático a qualquer tipo de exclusão.

É importante ponderar que as pessoas não devem ser rotuladas de deficientes mentais pelo simples fato de apresentarem um comportamento adaptativo prejudicado, pois existem vários outros fatores que podem levar a um desenvolvimento maturacional lento como um processo escolar sem qualidade ou um ajustamento social e ocupacional inadequado. (TELFORD e SAWREY, 1988).

De acordo com Tessaro (2005), acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência mental. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta.

No ano de 1986 é proposto por Madeleine Will, através do “Regular Education Initiative”, que a educação das pessoas com deficiência venha a tornar- se responsabilidade das estruturas de educação regular, encorajando, inclusive, os programas de educação especial a desenvolver uma parceria com a Educação Regular (Stainback e Stainback, 1999, p. 40).

Seus pressupostos de inclusão estão resumidos nos seguintes pontos (Cf.

Mendes 1999):

- a) A rotulação é prejudicial;
- b) Os serviços de ensino especializado são ineficazes;
- c) Os deficientes sofrem discriminações e
- d) A ética tem que preceder o empirismo.

Contudo, esta nova percepção no campo educacional restringiu-se, em sua práxis original, à inserção de alunos com algum tipo de deficiência no espaço físico das escolas comuns, o que, posteriormente, seria avaliado como insuficiente, uma vez que o desafio não se restringia à necessidade de incluir o deficiente na escola e na sociedade.



Fonte: <https://diariodainclusaosocial.com/2017/11/09/entenda-por-que-a-educacao-inclusiva-ainda-nao-funciona-no-brasil/>. Acesso 09 fev. 2024.

Assim, ao longo dos anos continua sendo necessário adaptar as próprias instituições de ensino às demandas dos alunos especiais, exigência que pode ser aplicada inteiramente ao Brasil

contemporâneo.

Em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar, denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surgiu como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e polêmicas.

Portanto, não se pode pensar a questão da deficiência sem se analisar o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com os indivíduos deficientes mentais.

Como a sociedade não está preparada para lidar com as diferenças manifestadas pelas pessoas com deficiência mental, de uma maneira geral, passa a culpá-las por suas próprias impossibilidades e limitações. Atentar apenas para os aspectos orgânicos da deficiência mental é desconsiderar os aspectos sociais e isentar a sociedade de sua responsabilidade na constituição da deficiência mental.

O conceito de inclusão passou a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta, que é inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular.

É possível declarar que a integração passa a ideia de que a pessoa, para ser inserido na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola.

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros diversos determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento.



Fonte: <https://conceito.de/inclusao>. Acesso 09 fev. 2024.

Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo que o aluno deve seguir.

A inclusão considera a inserção de alunos por meio de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais etc.), e, ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (BUENO, 1999).

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

As duas últimas décadas foram marcadas por movimentos sociais importantes, organizados por pessoas com deficiência e por militantes dos direitos humanos, que conquistaram o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à plena participação social.



Fonte: <https://brasil.bettshow.com/bett-blog/inclusao-responsavel-nas-escolas>. Acesso 10 fev. 2024.

Essa conquista tomou forma nos instrumentos internacionais que passaram a orientar a reformulação dos marcos legais de todos os países, inclusive o Brasil.

Na década de 90 todos esses princípios são reforçados e explicitados, com maior clareza, nos textos subsequentes, inspirados em documentos internacionais como a proposta de Educação para Todos Jomtien – Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca - Espanha, 1994.

Nessa conferência, foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 1998, p. 146).

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o conceito de inclusão é um desafio para a educação, uma vez que estabelece que o direito à educação seja para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos observar no trecho abaixo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Salamanca, 1994, p. 12).

A Declaração de Salamanca defendia a ideia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas capacidades.

Ao mesmo tempo, ela apontava a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno.

No entanto a Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo o investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender, com qualidade, a todas as crianças, a despeito de suas diferenças e /ou dificuldades.

Não podemos ser ingênuos a ponto de julgar que a inclusão é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas que apresentam deficiência já está se dando, como afirmam os documentos oficiais (FERREIRA e FERREIRA, 2004 apud OLIVIERA e MIRANDA, 2006).

Recordando a história a respeito da deficiência intelectual, é possível observar que ela tem sido entendida, para efeitos educacionais, como aquela deficiência em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam.

Não podemos negar a existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio indivíduo, que exigem mediações especiais para sua constituição como na condição de aprendizes.

Essa limitação afeta de maneira acentuada a sua capacidade para resolver problemas frente às exigências a que são submetidos no seu dia-a-dia.

À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.

Essas dificuldades que o deficiente mental apresenta têm levado os educadores a proporem atividades curriculares de menor complexidade, mais pragmáticas etc.

Assim, os alunos que apresentam deficiência mental sentem-se mais incapazes, porque essas práticas não propiciam seu desenvolvimento cognitivo, o que faz com que eles desenvolvam baixas expectativas quanto a sua aprendizagem.

Deste modo, é possível afirmar que a criança se sente excluída de seu contexto social e escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao

deficiente mental mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, consequentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos.

Ao interpretar a deficiência como um fenômeno centrado no indivíduo, inúmeras distorções de sentido ocorrem. Os atendimentos educacionais e terapêuticos são encaminhados para uma linha de ação que acentua as condições patológicas do aluno e subestima, entre outros aspectos, as condições deficitárias de ensino.

Com a implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que fundamenta a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino o conceito da Escola Inclusiva.

Sendo assim, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos. Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

REFERÊNCIAS

ADIRON, F. **A inclusão começa em casa. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita.** In Congresso Brasileiro sobre a Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de setembro 2004. Anais do IV congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Salvador 2004.

AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive schools.** London: Falmer Press, 1999.

ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. & B. Len. **Inclusive education – policy, contexts and comparative perspectives.** London: David Fulton Publishers, 2000. BOOTH T. & AINSCOW, M. **From them to us: an international study of inclusion in education.** London: Routledge, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (1994) **Política Nacional de Educação Especial: Livro 1.** Brasília: MEC/SEESP

_____ . MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. 1994. BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.

_____ . Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. **Lei federal nº 7.853, os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93**. Brasília: CORDE.

_____ . 1961. Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial.

_____ . 1971. Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial.

_____ . Ministério da Educação e do Desporto. 1996. **Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial.

_____ . 1990. Lei Federal nº 8069. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília.

_____ . **Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física**, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. 2004. **Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente**. 2^a edição. São Paulo: educ.

CARVALHO R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA 1997.

_____ . **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**, 5^a Edição, Porto Alegre, 2007.

_____. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997. CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C. C. **Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular**. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O; BUSTO, R. M.; SOUZA. S. R. de; GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. Da S. G. & SENNA, L. A. G. Panoramanacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso 09 fev. 2024.

GLAT, R. **Inclusão Total: mais uma utopia?** Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover: As Setas do Caminho**, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

_____. **O Jogo do Contrário em Avaliação, Mediação**, Porto Alegre, 2005.

LUCKESI. C. C. **Avaliação da Aprendizagem; visão geral**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br>. Acesso 09 fev. 2024.

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma**, In: MANTOAN. Maria Tereza Egler (Org.). **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnom. SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

_____. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema**, São Paulo, Memnon, 1997.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**, é Paulo, ed. Moderna, 2003.

MENDES E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade.** Tese de doutorado – USP: São Paulo: USP, 2005.

_____. **A educação inclusiva que queremos**. Recriação: Revista do Creia. Corumbá: Revista do CREIA, 1999.

_____. **Raízes históricas da educação inclusiva. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva)**. UNESP. Marília. São Paulo. Mimeo. OLIVEIRA, A. A. S. de. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru/SP: Práxis, 2007.

OMOTE, S. **A integração do deficiente: um pseudoproblema?** Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP, 1994.

PADILHA, A. M. **O que fazer para não excluir** Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS Mônica Pereira dos. 1995. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa**. Revista Brasileira de Educação Especial.

SILVA, S e VIZIM, M. – **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2001.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **A rationale for merger of special and regular education**. In *Exceptional Children*, 51(2), (pp. 102-111), 1984.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TELFORD, C. W. ; SAWEY, J. M. **O Indivíduo Excepcional**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

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

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)**, v. V. Madrid: Visos, 1997.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS

VIOLENCE AGAINST CHILDREN



THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os atos de violência que acontecem na escola e fora dela. Há vários tipos de violência: física, emocional, mental e psicológica. Agir com violência é usar uma força maior para invadir o outro. Atos de violência é uma estupidez que gera grandes traumas nas vítimas, que muitas vezes são irreparáveis. É preciso identificar o agressor, mas também a vítima dar suporte e proteção para que a vítima saia de um ciclo vicioso e seja capaz de fazer denúncia do agressor. As vítimas precisam de políticas públicas que lhe dê segurança, para que ampare no que for necessário.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Criança; Escola; Agressão.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the acts of violence that take place in and outside of school. There are various types of violence: physical, emotional, mental and psychological. To act violently is to use greater force to invade another. Acts of violence are stupid and cause great trauma to victims, which is often irreparable. The aggressor must be identified, but the victim must also be

given support and protection so that the victim breaks out of a vicious cycle and is able to report the aggressor. Victims need public policies to provide them with security, so that they can be supported in whatever way is necessary.

KEYWORDS: Violence; Child; School; Aggression.

INTRODUÇÃO

Segundo Velho (1996), a violência “é o uso agressivo da força física de indivíduos ou grupos contra outros”. Outro termo que podemos usar é traduzido por vários sinônimos, tais como abuso, maus-tratos, agressão, castigo, disciplina, vitimização e outros. Em crianças e adolescentes, o resultado da ação de violência atua com maior intensidade, uma vez que estão em fase de desenvolvimento físico e mental e todas as manifestações da violência ficam delineadas em seu caráter e personalidade.

O objetivo deste trabalho é identificar os tipos de violência contra a criança, conhecer tipos e fontes de recursos utilizados para o atendimento dessas crianças, vítimas de violência como também identificar os principais programas de apoio às crianças e seus familiares, abranger as leis que protegem o direito das crianças.

Temos como justificativa identificar os tipos de violência contra as crianças em, a partir dos índices elencados nos últimos anos, verificando quais os programas de atendimento disponíveis, identificando como ocorre a violência e como reprimi-la.

A violência manifesta-se no campo psíquico, moral e físico, o mais comum. A violência psíquica deixa gravada na personalidade das crianças marcas muitas vezes irreversíveis. A violência moral, como a psíquica, atinge a autoestima da criança, sendo manifestações gêmeas de uma mesma violência que destrói o íntimo daquele ser em desenvolvimento, comprometendo seu próprio futuro e o futuro de seus descendentes.

Dito em outro sentido, a violência física busca sua manifestação na agressão material contra o “outro”, para utilizar a expressão de Velho (1996), encontrando uma barreira para desenvolver seu dinamismo social na comunidade onde vive, na medida em que é questionado pelas diferenças entre as relações sociais.

O QUE É VIOLÊNCIA?

Segundo Velho (2016), a violência constitui ação com uso intencional de força física ou de poder (real ou em ameaça), “contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou possa resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. Como destacamos no início do artigo, o termo violência possui vários sinônimos, mas, o enfoque da questão não está no nome que apresenta e sim nas graves e profundas marcas sentidas por quem sofre tal ação. Neste caso, discutiremos aqui as formas de violência praticadas contra

crianças e adolescentes, grupos mais vulneráveis a este tipo de dano.

A OMS estabelece também distinções sobre as naturezas da violência, sendo elas:

Violência Física: Implica no uso da força ou atos de omissão praticados pelos pais ou responsáveis, com o objetivo claro ou não de ferir, deixando ou não marcas evidentes. São comuns murros e tapas, agressões com diversos objetos e queimaduras causadas por artifícios ou líquidos quentes. O local mais acometido pelos maus-tratos no corpo da criança e do adolescente é a pele. Os tipos de lesão incluem desde vermelhidão, equimoses ou hematomas até queimaduras de 3º grau. É comum existir marcas do instrumento utilizado para espancar crianças ou adolescentes: podem apresentar forma de vara, de fios, de cinto ou até mesmo da mão do agressor.

Violência psicológica ou moral: Esta forma de violência não deixa marcas físicas, sendo toda ação e omissão que causa ou visa causar dano a autoestima, a identidade ou ao desenvolvimento da pessoa; agressões verbais constantes, ameaças, insultos, humilhações, rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas e utilização da pessoa para atender necessidades psíquicas de outrem.

Violência sexual: Ato ou jogo sexual que visa estimular a vítima ou utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas, impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças, sendo considerado crime, mesmo quando praticado por familiar.

Negligência: Privar a criança de algo de que ela necessita, quando isso é essencial ao seu desenvolvimento sadio. Pode significar omissão em termos de cuidados básicos como privação de medicamentos, alimentos, ausência de proteção contra severidade do meio frio/calor.

Abandono: Caracteriza-se como abandono a ausência do responsável pela criança ou adolescente. Considera-se abandono parcial a ausência temporária dos responsáveis, expondo a criança a situações de risco. Entende-se por abandono total o afastamento do grupo familiar, ficando as crianças sem habitação, desamparadas, expostas a várias formas de perigos.

MEIOS DE IDENTIFICAR A VIOLÊNCIA

A manifestação da violência contra crianças e adolescentes pode ser de difícil identificação, principalmente, quando a violência é empregada no ambiente familiar e a criança é, ainda, muito pequena. Aliada à proposta de “educar” pelo castigo, essa identificação torna-se ainda mais complicada, pois os pais não reconhecem ou não querem reconhecer que usaram violência contra seus filhos. Este tipo de violência, denominada intrafamiliar tem sido recorrentemente estudado, e envolve membros da própria família como atores da ação de violência contra crianças. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), estima-se que, anualmente, morrem 950 mil crianças (menores de 18 anos) no mundo vítimas de violência e acidentes. “A maioria dessas mortes refere-se a causas evitáveis e consideradas não intencionais, como: acidentes de trânsito, afogamentos, queimaduras, quedas”. Estes indicadores dizem respeito a casos que geraram morte das crianças, não contabilizando vítimas não fatais, o que ampliaria significativamente os dados obtidos.

Segundo Viviane Nogueira de Azevedo Guerra (2001):

Nas famílias nas quais existe violência física as relações do agressor com os filhos vítimas se caracteriza por ser uma relação sujeito-objeto: os filhos devem satisfazer as necessidades dos pais, pesa sobre eles uma expectativa de desempenho superior às suas capacidades, são vistos como pessoas criadoras de problemas. (GUERRA, 2001, p.43).

A violência manifestada no ambiente familiar, principalmente a sexual, é, muitas vezes, dissimulada por meio de carícias, toques, “passadas de mão”, chegando ao ponto de ser manifestada, até mesmo pela conjunção carnal. A convivência entre os pais pode ser fruto da destruição de seus próprios valores constituídos na juventude. A agressão sexual de pais contra filhos revela uma continuação daquele ato agressivo que sofreram quando crianças ou jovens. O que os pais tentam fazer é reproduzir esse tipo de violência, como se o ato em prática fosse o modelo a ser seguido.

Quando esse fato ocorre, geralmente, os mecanismos de defesa da criança e do adolescente (governamentais ou não) entram em ação. Gera-se, então, um conflito entre aqueles órgãos e os pais que não permitem “intromissão” em “assuntos de família”; “esses assuntos devem ser resolvidos em família”, “a educação dos filhos compete aos pais”; “os pais educam os filhos como eles querem”. Essas respostas dadas ao problema inferem que a comunidade familiar está seguindo modelos propostos por outros núcleos familiares, sobretudo aqueles de seus antepassados. Esses modelos, diga-se de passagem, não estão errados, podem não estar adequados à realidade atual, mas o foram em um determinado momento da história de seus protagonistas. Contudo, essa resposta simplista não satisfaz mais às demandas do presente para essa questão. As pessoas não querem mais estar apegadas e sujeitas a tradições comportamentais, conferindo-lhes a responsabilidade pelos erros e acertos.

Além disso, há disseminação de mitos sobre o episódio “violência doméstica”, que, para exemplificar, poderíamos elencar alguns deles:

- a) a vitimização sexual é rara;
- b) as crianças menores de 10 anos estão a salvo dessas agressões;
- c) os agressores são homens velhos, violentos, alcoólatras e desempregados, depravados sexualmente, retardados ou loucos;
- d) se uma criança “consente” é porque deve ter gostado, se ela não diz “não” é porque não é abuso;
- e) as crianças inventam histórias de vitimização sexual.

Essas alegações, por serem inverídicas, produzem uma sensação de impunidade, mesclando indignação e conformismo diante do episódio de violência doméstica concretizada, como aquela ligada ao abuso sexual, por exemplo. Essa espécie de aceitação da violência contra crianças e adolescentes dificulta sua apuração e erradicação. Pais, mães e educadores são, ao seu modo e com sua bagagem de valores, cúmplices ou coautores desse ato criminoso.

Ressaltamos algumas indicações de que uma criança e/ou adolescente possa estar sendo vítima de violência: lesões físicas; doenças sexualmente transmissíveis (DST); problemas de

aprendizagem; comportamento muito agressivo ou apático; comportamento extremamente tenso; ansiedade; afastamento, isolamento; conhecimento sexual inapropriado para a idade; negar-se a voltar para casa; ideias e/ou tentativas de suicídio; autoflagelação; fugas de casa; choro sem causa aparente; hiperatividade; comportamento rebelde; desnutrição; aparência descuidada e suja.

Entre nossos questionamentos sobre a questão em debate, interrogamos: Como impedir, então, que essa violência se manifeste se os próprios pais e educadores se protegem em modelos anacrônicos de comportamento? Como perceber se a criança ou adolescente está sofrendo algum tipo de violência? Em caso de indícios de crianças ou adolescentes sendo vítimas de violência, de qualquer tipo, deve-se denunciar o fato aos órgãos competentes, para que eles tomem as providências cabíveis.

A denúncia é o relato aos órgãos competentes, de fatos que configurem ameaça ou violação, a ser feita das seguintes formas: por escrito, por telefone, pessoalmente, ou de alguma outra forma possível. A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) possui um disque denúncia para casos de violência contra crianças e adolescentes (Disque 100), dispondo de um site contendo relatório atualizado com informações gerais sobre o funcionamento do serviço e também dados estatísticos sobre as denúncias recebidas e os tipos de violências registradas.

Em casos evidenciados de violência, aconselham-se os procedimentos adequados para denúncia junto à Secretaria, instância nacional, ou outros órgãos competentes, de âmbito regional em cada cidade. Não há necessidade de identificação do denunciante, que poderá permanecer anônimo. No entanto, para que a denúncia tenha consistência e consequência, é importante que dela constem: qual a ameaça ou a violação de direitos denunciada; nome da criança ou adolescente vítima de ameaça ou violação de direitos; endereço ou local da ameaça ou violação de direitos; ou, pelo menos, alguma referência que permita a apuração da denúncia.

INDICADORES DE VIOLÊNCIA

Estatísticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) indicam dados sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes, com informações coletadas a partir da pesquisa qualitativa de casos acompanhados em todo o Brasil, tendo colaboração dos estudantes do Telecurso do Laboratório de Estudos da Criança (TELELACRI). Os casos indicam crueldade e expõem que esse mal ainda está sendo considerado banal no nosso cotidiano.

Estes dados constituem indicativos fortes da presença constante de violência doméstica no Brasil, sendo que destacamos o fator “violência fatal”, pois em nosso país muitas mortes decorrem de uma dessas violências elencadas acima. Para além destes quantitativos, outros dados permitem perceber em que medida as denúncias estão se concretizando na perspectiva de coibir e diminuir estas formas de violência. Há dados consistentes publicados na Folha de São Paulo que a violência contra crianças, em 2022, diminuiu em relação a 2021, o que leva a crer que os programas contra violência estão tendo algum efeito no sentido de reprimi-la.

Nas escolas da grande São Paulo, professores relatam que embora perceba de casos pontuais

de violência, por meio de conscientização das famílias, o trabalho da comunidade com a escola tem cooperado para que os índices de violência diminuíssem consideravelmente nos últimos 3 anos.

No entanto, percebe-se que muitos adolescentes e jovens não conseguem se expressar, por medo de retaliação da família. Nesses casos, seria muito interessante um trabalho com acompanhamento psicológico dentro da escola, pois é uma forma das vítimas se sentirem encorajada a denunciar.

Durante muito tempo as vítimas de violência tiveram que permanecer caladas, pois não havia orientação e nem rede de proteção. Hoje esse panorama mudou, porém, algumas mulheres não conhecem seus direitos. Filhos não são orientados em como buscar ajuda. A escola tem um papel importantíssimo nesse quesito. A escola deve orientar seus alunos e familiares, tem que criar estratégias para que as crianças e adolescentes possam falar de seus incômodos de suas angústias, para isso precisam se sentir acolhidos e seguros.

PRINCIPAIS PROGRAMAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E SEUS FAMILIARES

No município de São Paulo temos os seguintes programas de atendimento à criança e seus familiares:

S.O.S Mulher - Trata -se de um programa que trabalha no combate e violência doméstica. Há atendimento da Defensoria Pública para mulheres em situação de violência doméstica ou familiar.

A CPPM é o órgão do Governo do Estado responsável pelas políticas públicas de defesa dos direitos da mulher. A Coordenação tem como principais atribuições elaborar e desenvolver programas voltados à promoção da cidadania feminina e da equidade entre os gêneros, promover a realização de estudos, cursos, conferências e campanhas, promover a capacitação de servidores públicos e demais agentes que trabalham com ações relativas à temática e apoiar iniciativas da sociedade civil relacionadas ao tema.

CRAVI (Centro de Referência e Apoio à Vítima) Instalado no Fórum Criminal da Barra Funda, o Centro de Referência e Apoio à Vítima oferece atendimento público e gratuito a vítimas e familiares de vítimas de crimes violentos como feminicídio, por exemplo.

Conta com uma equipe interdisciplinar formada por psicólogos e assistentes sociais.

O Centro de Referência da Saúde da Mulher tem por finalidade prestar assistência médico-hospitalar na área ginecológica.

Dentre outros objetivos destacam-se seu papel no tratamento do câncer ginecológico e mamário, reprodução humana, planejamento familiar, esterilidade, sexualidade, violência sexual e uroginecologia.

São Paulo conta com várias delegacias da mulher espalhadas pelos bairros da grande São Paulo.

O conselheiro tutelar, no cumprimento de suas atribuições legais, trabalha diretamente com

pessoas que, na maioria das vezes, vão ao Conselho Tutelar ou recebem sua visita em situações de crise e dificuldades. Saber ouvir, compreender e discernir são habilidades imprescindíveis para o trabalho de receber, estudar e encaminhar casos.

O Conselho Tutelar age de forma preventiva quando há ameaça e/ou violação de direitos e, de forma corretiva quando a violação já se concretizou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente a violência é um tema bem presente em nossas escolas. Na educação infantil muitas vezes o professor não consegue perceber os indícios de agressão, e fica difícil ajudar as vítimas. Porém questões de maltrato e abandono são fáceis de identificar e o professor com ajuda dos gestores devem tomar as medidas cabíveis em cada caso.

É importante que o professor observe o comportamento de suas crianças, sinais de tristeza, desânimo, medo, anunciam que algo não está bem, e cabe uma investigação, um olhar mais específico por parte do professor.

Outro campo rico estratégico do professor é a observação nos momentos das brincadeiras simbólicas, é o momento em que as crianças conseguem externar seus sentimentos. Nas brincadeiras conseguem imitar os pais e as mães, professores, e pessoas que fazem parte do seu convívio cotidiano. Pelo relato de professores e mesmo por meio das bibliografias consultadas, os professores afirmam que nos momentos de brincadeiras conseguem identificar cenas de agressão que as crianças presenciam e vivem frequentemente. Nesses casos é importante procurar ajuda do coordenador pedagógico que ajudará na orientação de quais procedimentos serão importantes daí para frente. É importante ressaltar também que o professor não é um ser sozinho na escola, pode e deve buscar ajuda de seus pares, como também compartilhar nos momentos de estudos e reuniões coletivas de seus incômodos e de suas ansiedades. Um problema com violência familiar nunca deve ser resolvido sozinho, e sim buscar solução no grupo e nos órgãos externos com outras experiências específicas na área.

No decorrer do artigo é citado os órgãos competentes que podem ajudar e proteger as vítimas de violência. São canais que professores e gestores devem visitar e fazer contatos, pois se for o caso saber orientar as famílias onde buscar ajuda.

As vítimas de violência são indivíduos que estão fragilizados, e muitas vezes sem força para buscar ajuda. A escola é um local de acolhimento, de orientação que pode ajudar muitas pessoas a sair do caos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia. **Violência Doméstica contra crianças e adolescentes: um cenário de (des) construção.** 17. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_01.pdf, Acesso 18 jan. 2024.

AZEVEDO, M. A. GUERRA, V. N. A. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil.** São Paulo: Iglu, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRITO, Ana Maria M. et al. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção.** 2003.

CERVI, Taciana Marconatto Damo; DAMO, Virgínia Marconatto. **Delinquência juvenil: fruto de desamparo familiar ou estatal?** Revista DIREITO E JUSTIÇA – Reflexões Sociojurídicas – Ano IX – Nº 12 – março 2009.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2001.

MASCARENHAS, Márcio Dênis Medeiros et al. **Violência contra a criança: revelando o perfil dos atendimentos em serviços de emergência, Brasil, 2006 e 2007.** Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 26(2):347-357, fev., 2010. Disponível em http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/arquivos/pdf/2013/Abr/03/art_violencia_csp_2010_mdm_violencia_contra_crianca_2006_2007.pdf, acesso 16 jan. 2024.

VELHO, Gilberto. **Violência, Reciprocidade e Desigualdade: uma perspectiva antropológica.** In: VELHO, Gilberto e ALVITO, Marcos (orgs). Cidadania e violência. Rio de Janeiro, UFRJ/FGV, p. 11-25.1996.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

COMPREHENSIVE EDUCATION IN THE LITERACY CYCLE



THAIS REGINA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2015); Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF João Ribeiro de Barros.

RESUMO

O referido artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica sobre a concepção de Educação Integral na Educação Básica. A pesquisa inicia-se pela Legislação Vigente, permeia o Currículo da Prefeitura Municipal de São Paulo, autores que dialogam e aprofundam pesquisas nessa área e conclui nas reflexões das práticas educativas dentro das Escolas de Ensino Fundamental. A intencionalidade deste artigo está baseada na junção das teorias com as vivências cotidianas da escola pública, como o estudo de concepções pedagógicas alinhadas ao currículo e como as legislações podem apoiar o trabalho docente trazendo riqueza e pluralidade ao seu trabalho promovendo aprendizagens significativas aos bebês e crianças ao longo do seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Integralidade; Culturas Infantis; Brincadeiras; Interação.

ABSTRACT

This article is the result of bibliographical research into the concept of Integral Education in Basic Education. The research begins with the current legislation, permeates the São Paulo City Hall Curriculum, authors who dialog and deepen research in this area and concludes with reflections on

educational practices within elementary schools. The purpose of this article is based on combining theories with the day-to-day experiences of public schools, such as the study of pedagogical concepts aligned with the curriculum and how legislation can shape the work of teachers, bringing richness and plurality to their work and promoting meaningful learning for babies and children throughout their development.

KEYWORDS: Childhood; Integrality; Child Cultures; Play; Interaction.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi produzido para difundir boas práticas educativas no Ciclo de Alfabetização que é compreendido do 1º ao 3º ano dos anos iniciais da Educação Básica. Para embasar tais práticas houve reflexões de autores importantes que pensam Educação Integral. As perspectivas do Currículo Integrador da Infância Paulistana agregaram e orientam o trabalho pedagógico com a finalidade de nortear a prática docente. Para embasar a importância jurídica desse artigo dialogaremos com as legislações vigentes sobre uma educação que promova, reconheça, valorize e potencialize as integralidades de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O principal objetivo desse artigo é difundir boas práticas pedagógicas que promova a Educação Integral no Ciclo de Alfabetização. Por meio de relatos de experiências que promovem a continuidade das práticas lúdicas e interativas iniciada na primeira etapa da Educação Básica. Com foco no objetivo central podemos pensar em objetivos específicos como promover a reflexão de docentes que atuam nesse ciclo, como dar continuidade as práticas da infância nos anos iniciais, compreender que a criança aprende com o corpo inteiro e que são produtoras de culturas infantis que são construídas por meio das interações com seus pares, crianças mais velhas, adultos de sua família, profissionais da educação etc. Dessa maneira podemos compreender as infâncias plurais sendo construídas por meio de experiências significativas em consonância com o processo de alfabetização das crianças.

O presente trabalho iniciará a legislação brasileira sobre a educação integral, iniciando pela Constituição Federal, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Lei Orgânica do Município de São Paulo. Após esse resgate, nos aprofundaremos no que diz o Currículo Integrador da Infância Paulistana, citando autores que discorrem sobre o tema. Por fim será relatado uma sequência de boas práticas que promovem e pensam a criança como ser inteiro, protagonista das suas aprendizagens e construtora da sua infância enquanto se alfabetiza nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A concepção de Educação Integral tem fundamento nas legislações vigentes sobre educação brasileira. Surge desde a Constituição Federal de 1988, é contemplada na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96, aparece em Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica etc. Tamanha é sua importância que para além da legislação ela adentra os currículos educacionais de estados e municípios brasileiros.

Na Constituição Federal a concepção de Educação Integral surge no artigo 205 que visa o desenvolvimento pleno da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Comungando com a Constituição a LDB em seu 2º artigo trata dessa questão dizendo que a educação deve promover o pleno desenvolvimento do educando. O ECA em seu artigo 53, capítulo IV disserta sobre o direito da criança e do adolescente à educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em seu 1º artigo trata do direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento. Em complemento podemos observar na Lei Orgânica do Município de São Paulo sobre a Educação Integral sendo garantida e perpassando todas as etapas e modalidades da Educação Básica ofertada pelo município.

Por diversas vezes a Educação Integral é confundida com políticas-públicas de Educação de Tempo Integral. A segunda nasce a partir das necessidades geradas pela primeira, no entanto a Educação Integral está baseada na concepção de educação que reconhece a integralidade de cada sujeito, compreendendo-o de forma holística, considerando o contexto social, histórico e cultural. Por fim a Educação Integral deve perpassar a Educação Básica independentemente do tempo que o estudante passe dentro das unidades educacionais e em qual momento ele esteja em seus processos formativos educacionais.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo por meio do Currículo Integrador da Infância Paulistana realizado em 2015, normatizou a Educação Integral compreendendo sua importância na Educação Infantil e sua manutenção no Ensino Fundamental. O currículo prevê que bebês e crianças devem ser compreendidos em suas integralidades, respeitando suas vozes, oportunizando práticas educativas sem abandonar a infância atrelado ao ímpeto do cuidar e educar.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (PARECER CNE/CP nº 03, 2004, p. 3).

As práticas educativas devem valorizar as interações e brincadeiras compreendendo as crianças como sujeitos inteiros. Deve-se refletir com frequência sobre a comunicação e escuta ativa dos bebês e crianças oportunizando momentos ricos na troca de saberes combatendo ativamente a ideia do adulto no centro das práticas educativas e incentivando o protagonismo das crianças na construção de suas infâncias levando em consideração os cenários sociais, históricos e culturais de cada sujeito. O entendimento de que as infâncias são singulares e múltiplas nos faz pensar o conceito de infâncias plurais que para se desenvolver dentro das escolas é necessário descolonizar o fazer pedagógico diariamente.

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticolosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (FREIRE, 2001, p.18).

Bebês e crianças são capazes, competentes, participativos, fontes inesgotáveis de saberes e produtores de suas histórias. Por esse motivo faz-se necessário um currículo articulado a vida desses sujeitos de direitos. O currículo deixa evidente que a infância não está presente somente na Educação Infantil, está também no Ensino Fundamental. Portanto as Escolas de Ensino Fundamental não devem ignorá-la em seu processo formativo. Deve-se promover tempos, espaços e materialidades para que ela ocorra. Evitando dessa maneira rupturas com esse momento da vida visando o pleno desenvolvimento das crianças.

A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar. (MELLO, 2015, p. 3).

Considerando que bebês e crianças devem ser contemplados em sua integralidade nos processos de escolarização ao longo da vida, o que deve ter em mente os educadores e educadoras do ciclo de alfabetização? É sabido que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, normatiza a continuidade das práticas educativas da Educação Infantil nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, então cabe a escola e os profissionais de educação a reflexão de quais tempos, espaços e materialidades a escola deve dispor para que isso ocorra. A presença de parques, brinquedotecas, jardins e espaços de convivência são primordiais nas escolas de ensino fundamental, esses espaços sendo bem utilizados podem promover práticas educativas importantes as crianças em consonância com o processo de alfabetização dos estudantes, haja vista, o currículo enfatiza que a criança aprende com o corpo inteiro, entende-se dessa maneira que por meio das interações e brincadeira o ato de refletir a escrita e a leitura deve ser promovido em situações lúdicas de aprendizagem.

As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia. (BARBOSA, 2014, p. 663).

Organizar uma rotina que contemple as brincadeiras como, jogos de faz de conta, visitas ao parque para brincar livre com a observação e intervenção do educador e da educadora quando necessário, para desenvolver uma brincadeira cujo a intencionalidade seja o aprendizado das letras do alfabeto e as iniciais de nomes próprios ao entoar cantigas enquanto as crianças pulam corda. Promover e direcionar investigações no jardim ou horta da escola em busca animais e insetos de jardim ou plantas e hortaliças com brinquedos que favoreçam o mexer com a terra, sequenciar e construir ao brincar de lego em brinquedotecas, brincar e manusear brinquedos que abranjam a diversidade social, seja bonecos e bonecas de todas as cores e tons de pele, assumir diversos papéis sociais nas brincadeiras com os pares são ótimos momentos para que os educandos possam ter experiências significativas em suas infâncias no Ensino Fundamental. Investir em vivências pedagógicas lúdicas que promovam as crianças aprender com o corpo inteiro onde ela possa livremente refletir, executar, resolver problemas, fazer escolhas, tomar decisões frente aos desafios, não separando o

físico da mente e do que se espera aprender no ciclo de alfabetização deve ser objeto de reflexão e planejamento dos educadores e educadoras.

A Educação Integral caminha com a concepção de escola democrática. É impossível conceber práticas integralistas em ambientes autoritários e autocráticos. Nessa perspectiva educadores e educadoras ouvem bebês e crianças, as famílias são parte importante das aprendizagens devem ser convidadas e estimuladas a participarem do desenvolvimento de suas crianças e de suas vidas escolares sua atuação estende-se ao diálogo sobre seus pontos de vistas sobre a Unidade Educacional. A Educação Integral também é inclusiva, valorizando a diversidade étnica, de gênero, etária e cultural, respeita e considera várias formas de ser e estar no mundo contemplando as diferenças como eixos norteadores dos projetos educativos, oportunizando às crianças representações literárias, gráficas e artísticas que promovam a inclusão de diversos atores sociais que contemplam essa diversidade. Cabe aos educadores e educadoras pesquisar, selecionar e organizar materiais que abordem essas áreas da vida, trazendo para sala de aula livros que expressem as infâncias dos bebês e crianças, reconhecendo-se em histórias cujos personagens os represente, sejam elas indígenas, negras, asiáticas, latinas ou de outras origens.

O trabalho dos educadores e educadoras devem partir da concepção de que bebês e crianças precisam vivenciar práticas sociais e culturais em que sejam sujeitos ativos de suas vivências podendo exercê-la de maneira livre e estimulante. É importante entender que a criança que chega no ciclo de alfabetização construiu até aquele momento a sua história junto a família e as práticas educativas na Educação Infantil. Os educadores e educadoras do Ciclo de Alfabetização não podem desconsiderar todo o processo de construção dessas múltiplas infâncias, o Ensino Fundamental deve ser compreendido como a continuidade da escolarização das crianças e não um ponto de partida.

O papel do professor nesse contexto é de organizador das experiências oportunizadas as crianças. É sua incumbência pensar e planejar práticas que favoreçam a interação com o meio, exploração de diversos materiais, o fazer junto, indagar os estudantes sobre o que e como desejam aprender e produzir. É fundamental que as crianças tenham acesso a diferentes espaços dentro e fora da escola, cabe ao professor e a professora planejar ações articuladas com a gestão do tempo e dos espaços, inclusive considerando as nuances da Unidade Escolar, construir rotinas e discuti-las com os estudantes levando em conta os eventos naturais da escola. O professor e a professora devem ofertar momentos de interações significativas aos estudantes, observado constantemente as atitudes, falas e comportamentos das crianças tomando para si como fonte de replanejamento do seu fazer pedagógico por meio do diálogo levando em consideração o que elas têm a dizer sobre determinada situação respeitando suas perspectivas.

Bebês e crianças são potentes, inteiros e capazes de construir e produzir cultura. As culturas infantis são plurais porque bebês e crianças são únicos e capacitados a participar do próprio processo educativo e para viver essas experiências utilizam diversas linguagens, bebês são linguareiros, ativos e interativos, as crianças são autênticas, expressivas e criativas. Para que esse desenvolvimento seja contínuo e sem rupturas é necessária ampla reflexão sobre o que é ser criança e o que a escola deve e pode fazer para preservar as diversas infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, podemos considerar que a Educação Integral deve ser garantida em todas as etapas e modalidades da escolarização do sujeito ao longo da vida, visando seu pleno desenvolvimento. Pensar na integralidade dos educandos humaniza a prática pedagógica e faz o educador e a educadora refletir as práticas educativas que planeja para as crianças. O estudante não é um ser passivo da aprendizagem, ele aprende enquanto vive a fase em que está na vida, se estamos falando de crianças no ciclo de alfabetização, por exemplo, não devemos e nem podemos ignorar a infância como momento a ser desfrutado e construído pelas crianças. Concluímos que a interação, o brincar, o lúdico é parte inerente dos bebês e crianças e a eles devem ser garantidos o direito a essas experiências dentro do espectro da infância construída da perspectiva do protagonismo desses sujeitos, a eles devem ser assegurados as oportunidades de ser e estar no mundo integralmente, o direito de aprender e ser criança sem antecipações do vir a ser.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** Educação & Sociedade, Campinas. 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOBBI, M. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1997.

MELLO, S. A. **Uma proposta para pensar um currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. (Mimeo).

SÃO PAULO (Município). **Lei Orgânica do Município de São Paulo**. Título VI, Capítulo 1, artigos 200 a 211. São Paulo, 1990.

SÃO PAULO (SP). **Curriculum Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

JOGOS EDUCATIVOS E A IMPORTÂNCIA PARA ALFABETIZAÇÃO

EDUCATIONAL GAMES AND THEIR IMPORTANCE FOR LITERACY



TICIANE DE FREITAS MIYAGUI NARBOS

Graduação em Pedagogia (2013), Universidade Nove de Julho e Pós-graduada: Ludopedagogia (2019), Faculdade Educamais; Professora Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Professora Lucília de Andrade Ferreira.

RESUMO

Os jogos educativos de modo geral, são muito importantes para o desenvolvimento das habilidades das crianças, podendo ele ser, online, offline e até mesmo os mais conhecidos, os jogos de tabuleiro. Esses jogos são muito interessantes para o desenvolvimento da criança, jogos virtuais que possibilitam a desenvolver outras habilidades anão ser somente a da matéria específica, podem desenvolver capacidades e habilidades de maneira divertida, facilitando o processo de ensino aprendizagem, tornando esses métodos excelentes recursos para os educadores. Todas as áreas da educação podem fazer uso desses métodos e apresentam uma didática diferente e atrativa saindo do mesmo, onde o professor muitas vezes é o foco da aula. Os jogos apresentam vantagens variadas para a educação, as possibilidades diversas são apontadas e são ricos instrumentos para o conhecimento que é construído de maneira diferente. A cooperação entre as crianças aflora com mais facilidade, pois em muitos desses jogos é necessário a participação de todos para que consigam chegar ao objetivo proposta por ele.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperação; Jogos; Interação; Aprendizagem; Construção.

ABSTRACT

Educational games in general are very important for the development of children's skills. They can be online, offline or even the best known, board games. These games are very interesting for children's development, virtual games that make it possible to develop other skills than just those of the specific subject, can develop abilities and skills in a fun way, facilitating the teaching-learning process, making these methods excellent resources for educators. All areas of education can make use of these methods and they present a different and attractive didactic approach, moving away from the same approach, where the teacher is often the focus of the lesson. Games have a variety of advantages for education, with a variety of possibilities and are rich instruments for building knowledge in a different way. Cooperation between children comes more easily, as many of these games require everyone's participation so that they can reach the goal proposed by the game.

KEYWORDS: Cooperation; Games; Interaction; Learning; Construction.

INTRODUÇÃO

Os jogos educativos são muito importantes para a educação de nossas escolas atualmente, principalmente quando se fala do uso da tecnologia, pois a idade em que se encontram os alunos, é excelente para esta temática. Para Antunes (2017), é uma faixa etária apaixonada pelos jogos, não importando se é de tabuleiro ou não. Os jogos de computadores ou console, são os que mais chamam a atenção das crianças atualmente devido à diversidade de atividades possíveis que eles têm. Podendo ser jogado online (internet), ou offline (não utiliza internet).

Fazendo uso dessa ferramenta, na alfabetização no auxílio da formação significativa, do ensino aprendizagem das crianças e desenvolver melhor as atividades propostas em sala de aula, tudo fica mais atrativo, fechando as crianças curiosas e mais atentas a atividade, elas acabam perguntando mais, questionando e ajudando os colegas. Segundo Borba (2019), o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), traz essa possibilidade para a sala de aula, disponibilizando materiais de jogos, através de programas onde os professores fazem uso desses recursos, no auxílio do ensino aprendizagem dos alunos, tendo como ponto principal trabalhar com aqueles alunos que têm dificuldade no ensino aprendizagem.

O número de alunos que tem desenvolvido um excelente rendimento no ensino aprendizagem com o uso dos jogos em sala de aula ou fora dela, a cada dia vem crescendo, mostrando que esta ferramenta se faz eficaz para o que a proposta. Como tudo em sala de aula precisa ser organizado e elaborado previamente e tem um fim específico como dito acima. Morais (2017), as crianças não percebem isso, sendo assim, acabam participando de maneira enfática, depois os jogos educativos, para eles, nada mais é, que um simples jogo, e acabam despertando o interesse e a curiosidade ao entrarem no mundo da informatização, mexendo com computadores e tablet e com isso o tempo vai passando de maneira rápida.

De acordo com Prensky (2021) todavia, muitos alunos que não têm interesse nenhum em aprender, só querem estar na aula simplesmente para jogar. É necessário a observação do professor para o que se está sendo utilizado nas aulas, pois pra criança é somente mais um jogo, e muitas das vezes, ao estar em frente à internet, e as mesmas não terem filtro para o que se está sendo acessado, acabam fazendo uso de jogos inapropriados para a sua idade, que não tem nada a ver como que se está sendo aprendido no momento, a exemplo disso são os jogos de luta, que mostram violência, sendo um dos principais problemas encontrados nas escolas atualmente. Braga (2020), um cuidado muito importante com essa temática, é não fazer com que o aluno se torne viciado nos jogos, principalmente os eletrônicos. Porém, é necessário ressaltar que os jogos educativos online, são importantes e positivos para a educação, pois eles são ricos em várias áreas: na coordenação motora, a percepção, o reflexo, na coordenação motora fazendo com que os alunos acabam desenvolvendo a suas habilidades para a idade que tem, sem falar na parte mais importante para quando a criança sair do ambiente escolar. Está aprendendo coisas do mundo moderno, pois para Barros (2022), tudo hoje gira em torno da tecnologia, deixando as com esse convívio com a modernidade, pois quando se tornarem adultos saberão que essa área de conhecimento já lhes está fixada, e terão fácil domínio com as novidades do mercado de trabalho.

Amorim (2022), afirma que muitas crianças têm essa habilidade com a tecnologia, pois em seus lares têm acesso a esses meios tecnológicos, já a grande maioria não. Para tal, no ensino aprendizagem, é necessário que a escola desenvolva a capacidade de todos sem exceção, os que têm acesso e os que não têm acesso devem aprender tudo o que seja imprescindível para a sua vida no âmbito tecnológico e vida escolar, para que possam internalizar e no futuro, reproduzir em cada etapa necessária.

Para Rodrigues (2023), é observada a validade do avanço do ensino qual a utilização dos jogos educativos, dando o foco maior aos jogos de computador utilizados via internet, pois ao se observar outras bibliografia sobre esse mesmo tema, pode-se ver que todas afirma que com o avanço da tecnologia nos dias atuais, ao colocar nas mãos das crianças essas ferramentas, foi percebido que que grande maioria dos alunos que tinham dificuldade no ensino aprendizagem em várias matérias, conseguiram assimilar melhor o conteúdo devido a maneira em que o mesmo lhes era apresentado, que antes não conseguiam focar na matéria, pois era um método arcaico, mostrando inquietude de e a falta de interesse. Já com a utilização dos jogos educativos isso é totalmente diferente.

A TECNOLOGIA BENEFICIANDO A EDUCAÇÃO

Os jogos educativos devem ser trabalhados de maneira prazerosa para os alunos, englobando as práticas pedagógicas, devendo ser desenvolvidas de maneira que eles se sintam atraídos, para isso, Libâneo (2017), diz que, se faz necessário a presença e a participação dos educadores, em relação a orientação dos alunos quanto às regras e os objetivos principais pretendidos, e ao planejamento das aulas. Tudo deve ser apontado previamente.

cação no nosso cotidiano têm levado educadores de todos os níveis escolares a refletirem criticamente sobre diferentes aspectos do processo de ensino, tais como a estrutura curricular, os métodos e ferramentas de avaliação, o planejamento e a execução das aulas, a interação com os alunos e o controle de todas essas atividades (SOARES, 2022, p.15).

Devido ao avanço tecnológico, essa ferramenta acabou entrando no ambiente escolar. O corpo docente acaba tendo acesso e auxílio às tecnologias para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Em quase todas as escolas do estado de São Paulo e de todo o Brasil, já tem disponibilizado para os alunos, as salas de informática. Para Souza (2021), os alunos em sua grande maioria dispõem também de celulares, esses aparelhos vêm instalando vários jogos, quando não, é solicitado pelo professor o que assim o façam, dessa forma os professores podem utilizar este meio como uma ferramenta para a aplicação dos conteúdos, sendo assim, os alunos se interessam mais e aprendem, tudo fica mais fácil para o ensino aprendizagem das crianças. Desenvolvendo estratégias de ensino, fazendo uso do computador, tablet e celular para a execução dos jogos, podem contribuir para o ambiente organizado favorecendo a satisfação e as necessidades dos estudantes

Jogando no computador o aluno pode ter a necessidade de competência fortalecida por ser esta uma situação desafiadora, equilibrada com as suas atuais habilidades ou conhecimentos; o senso de autonomia poder ser alcançado, durante o jogo, devido à flexibilidade de escolha dos caminhos para a solução dos problemas de cada etapa, ou de estratégias mais adequadas para a sua conclusão; finalmente, o pertencimento é incrementado pela possibilidade de jogar em rede ou de buscar e oferecer ajuda aos colegas visando ter êxito nos jogos (STUTZ, 2022, p.22).

Fazendo utilização de computadores e celulares, para as aulas de modo geral, não vai deixar com que os alunos fiquem dispersos, desatentos ou inquietos, pois esse mundo tecnológico se torna atrativo para eles, fazendo com que os alunos fiquem entusiasmados em aprender, que se torne mais participativos. Para Oliveira (2018), com essa estratégia do uso da tecnologia, fica mais fácil, se na escola tem um laboratório específico de informática com acesso à internet, as possibilidades que o professor tem para as práticas pedagógicas em sala de aula, tornam-se inúmeras, e a inclusão dos jogos educativos em suas aulas acaba com que os alunos aprendam brincando e se divertindo, mas com o foco principal na educação.

A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, eles devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária. Neste sentido verificamos que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas. São estes: o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais (LOPES, 2023, p. 7).

Dar aulas através de jogos facilita o ensino aprendizagem e essas aulas acabam ficando mais atrativas para os alunos. De acordo com Corsino (2020), com o surgimento dessas novas tecnologias, a educação também precisa acompanhar esta demanda, pois ela precisa desenvolver uma educação de qualidade e qualificada para o tempo em que as crianças estão vivendo. Com a praticidade que a tecnologia proporciona para o ensino aprendizagem no âmbito escolar torna-se necessário o aperfeiçoamento das escolas para este fim.

Lück (2017), diz que, todo professor deseja que o seu aluno seja participativo e ativo no ambiente escolar e fora dele. Na sala de aula, entretanto, às vezes o aluno não desempenha o papel no qual ele é incumbido. Muitas das vezes isso ocorre devido como acontece a aula. Aulas arcaicas, onde somente o professor fala e os alunos reproduzem. Masschelein (2017), mas com o surgimento dos jogos educativos esse contexto vem mudando a cada dia, pois além de ser algo

que o aluno goste muito em seu tempo livre, agora ele também pode aprender junto com aquilo que gosta. Além de aprender, ele também pode ensinar e cooperar com os colegas que se encontram em sua sala ou até fora dela.

Para que isso ocorra é necessário que os professores tenham em mãos computadores e acesso à internet para proporcionar uma aula diferenciada em todos os momentos, não somente isso, mas o auxílio necessário para utilizar essas ferramentas. Com isso, a aula se torna mais atrativa para os alunos e menos cansativa para o professor, pois não terá necessidade de falar a todo momento, mas simplesmente conduzir a aula de forma que todos possam compreender e aprender com o que foi programado. Pereira (2019), o docente terá mais facilidade de observar qual aluno desenvolve bem atividade proposta e aquele que necessita de maior ajuda a desenvolver o seu potencial, para isso o professor solicitar ajuda de outros alunos para estarem sempre dando suporte ao colega. Assim o ensino aprendizagem torna-se eficaz fazendo com que os estudantes compreendam e aprendam para a vida adulta.

Para Falkembach (2016), “O jogo tem uma relação estreita com a construção da inteligência e possui uma efetiva influência como instrumento incentivador e motivador no processo de ensino-aprendizagem”.

O jogo tem a capacidade de influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Existem jogos para todos os gostos e tipos, e com a existência dos jogos educativos para várias plataformas desde: computadores, celulares e consoles. A capacidade de ensinar brincando se torna muito ampla para a alfabetização, com isso, já está sendo colocado em sala de aula para que todas as crianças possam aprender brincando juntos, cofins de que os alunos se interessem mais pelas aulas, e que com os métodos convencionais. Os alunos de hoje já nasceram no mundo digital, e tem facilmente a mão, a praticidade da tecnologia, pois desde muito novos assistem programas de TV, ou de maneira mais fácil utilizam o celular para assistirem no YouTube os programas que bem entendem, na hora que quiserem. Para Alexandre (2021), chegando no ambiente escolar, está à procura de novidades, e não uma aula sem graça, pois estão acostumadas no ambiente familiar em usar as tecnologias a todo momento.

A quantidade de jogos focados para a educação tem crescido a cada dia, e o acesso a essas ferramentas está a um clique. A necessidade de maneira continuada de usar essas ferramentas em sala de aula se tornou necessária para os governos atuais, principalmente em momentos de crise, a exemplo disso temos a pandemia o que ocorreu a anos atrás, onde os alunos não poderiam ir às escolas, por consequência não poderiam estudar presencialmente com seus professores. Fez-se necessário a atualização total da forma de ensinar. Ao retorno das aulas presenciais, o estado não poderia retroceder e com isso várias plataformas educativas com jogos que tem em seu foco principal a alfabetização e a educação dos alunos receberam mais investimento. Segundo Rocha (2018), as escolas também receberam atualização e aquisição de materiais como computadores e tablets e a instalação de internet via cabo em muitas escolas.

É responsabilidade dos professores e da escola proporcionar o uso total destas ferramentas para os alunos, pois todos os materiais são para esse fim. Quando há inquietação em sala de aula, ou falta de atenção para os conteúdos desenvolvidos, a ferramenta dos jogos educativos entra

em cena desempenhando o seu papel com toda maestria. Para Lee (2019), com essa grandiosa oportunidade de pesquisa e trabalho com planejamento de todos os recursos existirá uma grande aprendizagem por parte dos alunos, com isso, virão os resultados surpreendentes, se aplicado com perícia. Aulas com qualquer assunto que vem a ser abordado, os alunos irão aprender facilmente porque gostaram da maneira que foi explanado, podendo ocorrer troca de experiência entre professor/aluno, e entre aluno/professor. Todo mundo pode aprender através do jogo e isso deve ser utilizado em sala de aula.

As primeiras ações de professores apoiados em teorias construtivistas foram no sentido de tomar os ambientes de ensino bastante ricos em qualidade e variedade de jogos, para que os alunos pudessem descobrir conceitos inerentes às estruturas dos jogos por meio de sua manipulação. Esta concepção tem levado à prática espontaneísta da utilização dos jogos nas escolas (KISHIMOTO, 2017, p.22).

A utilização de jogos nas escolas não é tão atual assim, isso surgiu com o principal propósito para que os alunos pudessem manipular as ferramentas digitais descobrindo como os jogos funcionam, a exemplo disso, temos a plataforma scratch, que tem como sua base o pensamento computacional. Tudo fica mais proveitoso, em sala de aula, os jogos educativos se forem trabalhados da maneira correta proporcionará um melhor aprendizado para os alunos.

UTILIZANDO OS JOGOS EDUCATIVOS

É notável o desenvolvimento das crianças no reforço escolar, quando se usa a didática de ensinar através de jogos educativos. Para Munoz (2017), o professor pode observar em que o aluno precisa melhorar, e ao questionar o aluno o que pode fazer. A exemplo disso é o jogo Loto Leitura, utilizado muito para crianças que estão em nível de alfabetização, ela pode ver a figura, e através disso colocar as letras do jeito que ela acha que é a palavra certa, após isso, o professor intervém auxiliando escrevendo a palavra correta e aí a criança vê onde errou, depois disso só palavras, e por último palavras formadas pelas crianças.

Esse jogo é muito bom, porque o professor ao observar o aluno, pode trabalhá-lo da melhor maneira possível, vê se o aluno, já conhece as letras, e em que nível a criança se encontra. A utilizar esse jogo, e a variedade de como ele será utilizado, são inúmeras, podendo ser somente por desenhos, pelas quantidades de sílabas ou de forma mais básica pelas quantidades de letras. Além do jogo loto leitura existem outros que podem ser trabalhados de maneira individual ou até mesmo no coletivo. Nascimento (2018), outros jogos que chamam mais atenção atualmente são jogos eletrônicos que também tem uma infinidade de atividades a serem desenvolvidas, como jogos de tabuleiro como dito anteriormente. O MEC, como principal órgão responsável pela educação brasileira, já disponibiliza esses materiais, físicos ou não. Cabe agora ao professor trabalhar em sala de aula utilizando esses recursos, quer sejam jogos simples ou jogos eletrônicos, desde que sejam úteis para ensino aprendizagem dos alunos.

Segundo Burckardt (2017), a grande possibilidade de transmitir informações de maneira mais simples, com isso, eles virão ao ambiente escolar com mais vontade para participar das aulas, devido ao estar brincando e gostando de aprender.

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento no processo ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte (FILGUEIRA, 2018, p. 12).

Ensinar os alunos através de jogos educativos, teremos mais aproveitamento para rendimento de cada um deles. Moura (2020), fala que, através dos jogos as aulas ficam mais divertidas e atrativas, fazendo com que os alunos frequentem as aulas com mais regularidade e interesse, por consequência teremos um melhor aproveitamento nesse processo. Está bem consolidado no ensino aprendizado que o brinquedo educativo, tem sua função, para os estudantes se divertiram, todavia, sua função para educadores é, como se trabalhado para algum fim específico, quer seja alfabetização, outra situação que seja, pois ele estimula a construção de conhecimento, trazendo motivação para os alunos e para os professores envolvendo a interdisciplinaridade.

IMPORTÂNCIA DOS JOGOS TRABALHADOS PARA ALFABETIZAÇÃO

Aprender brincando é algo magnífico, é isso que os jogos educativos trazem de maneira relevante, ao ambiente escolar. É muito bom ver que professores e alunos estão se divertindo, e ambos estão aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, os alunos se envolvendo nas atividades da sala, sentindo-se feliz por estarem aprendendo. Para Hastings (2020), aprender jogando é fantástico, os alunos ficam interessados, empolgados, animados, por consequência de tudo isso, se ligam mais ao professor, e para o aprender, devido ao cumprimento das regras nos jogos, brincando com suas próprias maneiras de falar. Aprendem de maneira que não seja necessário a utilização de quadros, livros e cadernos, conhecido como a maneira tradicional, onde para o estudante isso é enfadonho e chato.

O imprescindível para uma aula prazerosa é o interesse de todos. A participação quando ocorrem as competições ajudam mais ainda, pois todos querem ganhar. Algumas vezes é necessário que o professor intervenha no barulho, pois os alunos, estão tão entusiasmados que esquecem que estão na escola, jogando algo sobre a temática da aula e que tem outras salas que estão também em aula. É claro que até os alunos que têm dificuldade melhoram com essa técnica, passando a observar mais atentamente as explicações dadas pelo professor, devido ao uso das ferramentas como, o computador e as outras tecnologias já citadas, pois ele sabe que na hora do jogo ele necessita conhecer as respostas.

Sueth (2018), diz que os jogos são maravilhosos pois contribuem da melhor maneira possível para alfabetização, servindo para todas as crianças, que de maneira muito especial, para os que têm déficit de aprendizagem. Jogos educativos de maneira orientada mostram que através das regras e dos procedimentos os alunos prestam bem mais atenção pois todos querem usar os recursos da tecnologia.

Nossos alunos já vivem na era tecnológica, e cabe ao professor também se apropriar dessas ferramentas e técnicas, pois elas vieram para ajudar no processo de ensino aprendizagem de nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A influência e a importância dos jogos educativos, sejam convencionais (normais) ou fazendo uso do computador, podendo ser online ou não, para o mundo de ensino aprendizagem e da alfabetização, traz um leque com infinitas possibilidades de estratégia com foco principal no conhecimento, aprimorando questões importantes, trabalhando as habilidades estudadas em sala de aula e fazendo com que a criança entenda as estratégias do raciocínio lógico. Para Do Carmo (2019), ao trabalhar os jogos educativos de maneira pedagógica, isso auxiliará profissionais da educação (professores) na familiarização dos conhecimentos e na formação, proporcionando um ambiente prazeroso e comunicativo entre os jogadores (alunos), trazendo trabalho em equipe à tona, não esquecendo que são muito divertidos tanto para o aluno, quanto professor, que trabalhará de maneira lúdica e agradável.

Essa ferramenta destaca-se por ser um recurso muito amplo, sendo mais um para explorar as capacidades dos alunos, vindo agradar positivamente o processo de ensino. Para que isso venha ocorrer, é necessário que seja utilizado de maneira adequada, e mediada pelo professor, que seja produtiva a acrescentar transformações enriquecedoras de maneira recreativa e animada para a vida dos alunos, pois, é brincando que também se aprende sendo muito mais prazeroso para todos os envolvidos.

Devido ao crescimento da tecnologia, surgiu um maior interesse entre os criadores de jogos computacionais a favor da educação, como principal objetivo de criar jogos para a melhor aprendizagem dos estudantes, para capacitar-las para o mundo do trabalho em todos os sentidos, quer seja para ganhar dinheiro, aprender a perder, serem felizes com o que fazem e trabalhar em equipe.

É através dos jogos que as crianças são estimuladas a serem criativas, a terem mais atenção, organizar a memória e incentivando a aprendizagem. Apresentam vários conteúdos embutidos, fazendo com que todos aperfeiçoem a si próprios, aprendendo a utilizar estratégias diferentes para chegarem ao seu objetivo. Sendo assim, as vantagens são inúmeras para a utilização destas ferramentas no processo de ensino aprendizagem dos pequenos, pois os jogos educativos acabam ensinando de maneira lúdica e divertida.

Na alfabetização não é diferente, se utilizado de maneira adequada pelo professor, é um excelente recurso de sucesso que garantirá de seus alunos envolvimento total em qualquer atividade proposta em sala de aula. Ao pensar que estão brincando, na realidade, aprenderam tudo o que foi organizado e programado pelo professor.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Maria Esther da Costa. **O uso de tecnologias digitais por crianças, em busca de representações dos pais.** 2021.

AMORIM, Eliane Costa de Menezes et al. **Tecnologia e alfabetização: desafios impostos pela pandemia da covid-19 (2020-2021).** 2022.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: Falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir.** Editora Vozes Limitada, 2017.

BARROS, Antonio Ericleison Bispo de et al. **Tecnologia e ética: a formação cidadã para a responsabilidade.** 2022.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática.** Autêntica Editora, 2019.

BRAGA, Elias et al. **Jogos Eletrônicos. Revista Diálogos: Economia e Sociedade (ISSN: 2594-4320),** v. 4, n. 2, p. 55-72, 2020.

BURCKARDT, Eduarda Virginia et al. **O brincar e a indústria cultural: é possível salvar a criança.** 2017.

CORSINO, Patrícia (Ed.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Autores Associados, 2020.

DO CARMO, Vítor Martins; DE MARCO, Fabiana Fiorezi. **Ensino matemática com jogos: possibilidades e propostas.** Editora Appris, 2019.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **Jogos educacionais.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, p. 223-345, 2016.

FILGUEIRA, Luciene Aparecida Barbosa Vital. **A utilização dos jogos no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018.

HASTINGS, Reed; MEYER, Erin. **A regra é não ter regras: a Netflix e a cultura da reinvenção.** Editora Intrínseca, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** Cortez editora, 2017.

LEE, Kai-Fu. **Inteligência artificial.** Globo Livros, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez Editora, 2017.

LOPES, Luciene de Souza et al. **A ludicidade como ferramenta no processo de ensino aprendizagem na educação infantil.** 2023.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Editora Vozes Limitada, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Autêntica, 2017.

MORAIS, Vinícius Barbosa de. **Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças: processos educativos envolvidos.** 2017.

MOURA, Felipe Esteves. **Construção e aplicação de um jogo de tabuleiro sobre a temática do consumo de energia elétrica residencial no contexto da sala de aula de Física.** 2020.

MUNOZ, Francisco Imbernon. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** Cortez Editora, 2017.

NASCIMENTO, Jéssica. **Estereótipos femininos nos jogos eletrônicos online: um estudo sobre representações de gênero em League of Legends.** 2018.

OLIVEIRA, Dolores Souza da Mata de et al. **O Uso da sala de informática no processo de ensino e aprendizagem da matemática no ensino fundamental de uma Escola Pública Municipal.** 2018.

PEREIRA, Renata de Oliveira. **Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger nas aulas de Química do 3º ano do Ensino Médio.** 2019.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** Editora Senac São Paulo, 2021.

ROCHA, Nilson Ferreira et al. **Software livre e educação: políticas públicas de incentivo ao uso de software livre em escolas de ensino básico em Minas Gerais.** 2018.

RODRIGUES, Márcia; CLAUSS, Edlamar. **Os Benefícios Da Gamificação Integrada Ao Ensino-Aprendizagem De Crianças Autistas No Ensino Fundamental I: Um Estudo Bibliográfico.** Repositório Institucional, v. 1, n. 1, 2023.

SOARES, Rejane Pacífico. **Perspectivas docentes sobre os impactos da capacitação no processo das práticas inovadoras.** Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA, 2022.

SOUZA, Luan D. De et al. **Tecnologias Digitais no Ensino de Química: Uma Breve Revisão das Categorias e Ferramentas Disponíveis.** Revista Virtual de Química,[S. I.]. v. 13, n. 3, p. 713-746, 2021.

STUTZ, Leonardo Peçanha et al. **Uso de jogos para estimulação de funções executivas por professores da pré-escola e ensino fundamental I.** 2022.

SUETH, TATIANE. Ensino e aprendizagem dos princípios aditivo e multiplicativo a uma criança surda: um estudo de caso. 2018.

A INFLUÊNCIA DA ALIMENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE INFLUENCE OF FOOD ON CHILDREN'S LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



VANI ROCHA FARIA MARTINS

Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN(2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2015) Pós-Graduação em Arte e Educação pela FAUESP. (2020). Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Temos como objetivo ressaltar a importância de uma boa alimentação. Hoje as crianças e adolescentes tem uma oferta generosa de guloseimas e alimentos de fácil preparo e acesso por meio do ifood. As famílias também procuram coisas práticas para o preparo e consumo, sendo que em muitas delas os responsáveis trabalham fora e as opções de alimentos mais rápidos de preparo são os mais atraentes. Sabemos que uma alimentação saudável requer a ingestão de proteínas, carboidratos, frutas, legumes, verduras, leites e seus derivados, entre outros, no entanto, alimentar-se equilibradamente é um dos grandes desafios deste tempo, fato que as pesquisas apontam alto índice de crianças diabéticas e obesas.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação; Nutrição; Prevenção; Hábitos Alimentares.

ABSTRACT

Our aim is to highlight the importance of good nutrition. Today, children and teenagers have a generous supply of treats and foods that are easy to prepare and access through ifood. Families are also looking for practical things to prepare and consume, and many of them have parents who work away from

home, so the quickest food options are the most attractive. We know that a healthy diet requires the intake of proteins, carbohydrates, fruit, vegetables, milk and its derivatives, among others. However, eating a balanced diet is one of the great challenges of our time, as research shows that there is a high rate of diabetic and obese children.

KEYWORDS: Food; Nutrition; Prevention; Eating habits.

INTRODUÇÃO

A educação vem avançando no Brasil e no mundo, principalmente a educação em saúde. O que contribui para uma qualidade de vida melhor, uma vez que a população é orientada sobre os diversos tipos de doenças, tratamentos e prevenções que existem. A educação em saúde avança com base na prevenção de doenças e promoção da saúde.

Hoje em dia os meios de comunicação ajudam na orientação da população, em UBS (Unidades Básicas de Saúde) que atendem a prevenção primária, distribuem folhetos, folders, fazem campanhas de prevenção, palestras, entre outros, com meios de comunicação menos informal e de fácil compreensão por todos. O objetivo é estabelecer um contato direto com as pessoas, buscando a prevenção de doenças e uma melhor qualidade de vida em todas as faixas etárias e classe social.

Todas as informações que forem passadas para o público, devem ter embasamento científico, uma vez que as informações não devem ser inventadas ou feitas por suposições, mas sim depois de testes, pesquisas científicas e comprovação do que está sendo passado para o outro. Por esse motivo que algumas doenças que estão aparecendo, estão deixando a população tão confusa sobre como agir, pois, as pesquisas demoram para serem concluídas e só assim podem ser publicadas.

As informações não devem ser impostas às pessoas, mas ensinadas e colocadas em prática, os meios de comunicação que são distribuídos devem servir como apoio ao que provavelmente as pessoas aprendem com os profissionais da área da saúde. Hoje vemos que muitas coisas impostas caem em desuso, as pessoas ouvem como uma ordem, mas não necessariamente obedecem. As práticas de conteúdos informativos servem para as pessoas entenderem o que os profissionais sugerem.

A promoção da saúde busca a melhoria da qualidade de vida da população, visando a redução da vulnerabilidade e dos riscos à saúde, e a prevenção de doenças traz projetos de prevenção e educação que baseiam-se na informação científica e recomendações normativas, ambos têm como base a educação em saúde. Os profissionais são capacitados para oferecer esse subsídio a população, estes que estão em um maior contato com a população conseguem planejar e exercer projetos que favorecem o outro, evitando uma atenção secundária. Faz-se necessário seguir um planejamento pedagógico para fazerem os seus projetos de orientação.

É importante que a prevenção esteja sempre em atenção primária, pois gastos são reduzidos e conclui-se que a população está com uma qualidade de vida melhor e que a educação em saúde

está sendo efetiva. Dessa forma, a população está não só aprendendo como entendendo e colocando em prática, o que contribui para não cair em desuso (esquecimento).

Tanto a desnutrição infantil, quanto a obesidade infantil são dois problemas de saúde pública que o Brasil enfrenta. Fatores estes que acarretam consequências desde a primeira infância até a fase adulta.

No caso da desnutrição está associada com o crescimento (baixa estatura adulta), menor grau de escolaridade, produtividade e capital humano reduzido. Já no caso de obesidade, doenças crônicas como: diabetes, hipertensão arterial, colesterol alto, doenças cardiovasculares, entre outras.

As crianças são fortemente influenciadas pela mídia, principalmente a televisão, que apela em suas propagandas para o seu público alvo, crianças entre 2 à 10 anos, que por sua vez, exercem grande influência no poder de compra dos pais na hora de irem ao supermercado fazerem suas compras.

Isto acontece nos diversos níveis sociais, pois até para a população de baixa renda a indústria têm seus produtos cada vez menos nutritivos e mais baratos, ricos em gorduras e açúcares e nenhum benefício nutricional.

HÁBITOS ALIMENTARES QUE INFLUENCIAM NA NUTRIÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS DE 2 A 10 ANOS DE IDADE

Segundo Dutra (2001) entende- se que hábitos alimentares são: “Tipos de escolha e consumo de alimentos por um indivíduo, ou grupo, em resposta a influências fisiológicas, psicológicas, culturais e sociais”.

Hoje muito se fala sobre nutrição infantil, pois é uma preocupação que atinge o Brasil como outros países no mundo. A preocupação com a obesidade e desnutrição das crianças é um assunto sério que gira em torno da nutrição infantil.

Em épocas passadas a mídia trazia muitos casos sobre desnutrição, que se tornou caso de saúde pública, e as instituições públicas entrevieram com vários programas de combate a este problema, até que os produtos industrializados cresceram muito no comércio mundial e com isso, os mesmos se tornaram cada vez mais acessíveis à toda população, resultando na atual transição nutricional, em que os hábitos alimentares das crianças variaram muito, apesar de grande parte não ter acesso a esses produtos. Daí em diante tivemos uma mudança, as crianças começaram a se tornar obesas e ao mesmo tempo desnutridas de nutrientes essenciais, pois ter uma alimentação saudável passou a ser muito difícil.

Dentro desses aspectos podemos falar que muitos fatores que influenciam nos hábitos alimentares das crianças, especificamente de 2 à 10 anos de idade, que são formados desde os primeiros anos de vida, são eles: condição socioeconômica, mídia (televisão), participação dos pais no incentivo à alimentação saudável, vínculo mãe-filho, áreas de vulnerabilidade social (casas em locais de risco/ sem saneamento básico), escolas, entre outros.

Os hábitos alimentares influenciam diretamente na vida e nutrição infantil, pois sabemos que hoje em dia as crianças vão para as escolas cada vez mais cedo, sendo assim, a escola acaba assumindo um papel de controle alimentar das crianças pequenas. Com base no artigo científico “Hábitos alimentares e comportamento de consumo infantil: influência da renda familiar e do hábito de assistir à televisão” vemos dois aspectos que hoje em dia são os mais relevantes quando falamos em nutrição infantil, são eles: mídia e condição socioeconômica. O mesmo confirma a ideia de que o consumo de alimentos industrializados com baixo nível nutricional aumentou muito e que independente da classe social, as crianças consomem em quantidades maiores que o esperado. Embora exista o consumo de frutas e legumes, seja por obrigação dos pais ou porque a renda não permite um consumo maior, acontece que os produtos industrializados são mais acessíveis, mesmo para quem tem poucos recursos, conseguem comprar facilmente, até sem a ajuda dos pais e os alimentos saudáveis são mais difíceis de comprar ou ter em casa.

INFLUÊNCIA MIDIÁTICA NA CRIAÇÃO DOS HÁBITOS ALIMENTARES

A mídia é um fator de grande influência, pois as crianças atualmente têm maior acesso principalmente a televisão e celulares e gastam boa parte do tempo assistindo. As propagandas acabam incentivando a procura por alimentos de baixo valor nutricional, gerando um maior consumo, que pode ocasionar o surgimento de doenças crônicas futuramente.

O hábito de assistir a programas de TV, por períodos prolongados, vem quase sempre acompanhado do consumo de alimentos não saudáveis. Outra consequência é que as crianças ficam expostas a propagandas de produtos alimentícios não nutritivos e ricos em calorias, direcionadas ao público infantil, fato que cresce o desejo de consumir alimentos industrializados que aparecem de forma bonita e aparentemente apetitosas, mas não necessariamente saudáveis. Essas ações contribuem para que as crianças cresçam cada vez mais sedentárias e com excesso de peso.

Toda essa influência pode aumentar os casos de obesidade infantil, uma vez que o controle da família para prevenir o consumo de alimentos com baixo valor nutricional e de incentivar o desuso dos aparelhos eletrônicos se torna mais difícil, assim como, as atividades físicas em brincadeiras de rua fica cai em esquecimento e falta de desejo das crianças, que em sua maioria moram em casas bem pequenas, sem espaço para brincar com atividades que exigem movimento do corpo, como correr, saltar, dançar.

FASE ESCOLAR E ALIMENTAÇÃO

Na fase dos 0 aos 7 anos de idade, as crianças sofrem intensas influências dos hábitos alimentares da família. Os pais procuram manter uma alimentação equilibrada dos filhos, incentivando e escolhendo os melhores alimentos para compor as refeições das crianças, mesmo se os filhos já tiverem preferências por guloseimas, ainda é mais fácil de controlar e prevenir, antes que se torne um hábito comum, tendo em vista que as crianças imitam o modo em que os pais/família se alimentam.

Porém, com o passar dos anos, as crianças frequentam escolas e outros locais que possuem cantinas com diversos produtos de baixo valor nutricional e que as crianças têm fácil acesso quando quiserem. Os pais precisam se certificar de que locais que seus filhos frequentam, principalmente as escolas, são regidas por normas que visam e incentivam a alimentação saudável. É desejável que alimentos de baixo ou sem nenhum valor nutritivo sejam eliminados das prateleiras de cantinas e lanchonetes.

É importante que as escolas adotem medidas educativas para os pais e alunos, influenciando e contribuindo para a formação de hábitos alimentares saudáveis, aumentando o consumo e preferência por alimentos de alto valor nutricional, cooperando para promoção de saúde e prevenção de doenças para todas as famílias, independente da classe social. Na faixa etária de 0 a 7 anos é fase que o gasto energético é maior, pois as crianças estão em desenvolvimento e requerem alimentos saudáveis que fornecem mais energia.

As atividades físicas devem fazer parte do currículo escolar das crianças, pois as práticas de esportes ou brincadeiras estão se tornando escassas, portanto, as escolas devem influenciar diretamente nas práticas de movimento para que se torne um hábito, contribuindo para a diminuição do sedentarismo e os casos de sobrepeso.

A atividade física é importante para todas as pessoas de todas as idades, mas se iniciada quando criança, torna-se um estilo de vida, diminuindo os índices de doenças no futuro. Combate a obesidade e o desenvolvimento de outras doenças crônicas não transmissíveis, como por exemplo, diabetes, problemas cardíacos, asma, entre outros.

A prática de atividade física têm reflexos no desenvolvimento físico, emocional e social, favorecem o crescimento, mantém o peso adequado, melhoram as habilidades motoras, estabelecem novos vínculos entre as crianças. Todos esses fatores tornaram as crianças, adultos saudáveis. Está associado aos bons hábitos alimentares, com menos consumo de industrializados sólidos e líquidos.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA QUANTO AOS HÁBITOS ALIMENTARES

O incentivo à alimentação saudável e a uma boa nutrição infantil tem uma estreita ligação quanto ao relacionamento dos pais com o filho, desde o início da vida da criança, começando a partir do vínculo mãe-filho. A situação econômica da família é outro fator que devemos considerar, pois uma base estrutural familiar e uma moradia adequada contribuem para a formação dos hábitos alimentares das crianças.

Hoje fala-se muito em insegurança alimentar que é o receio de não se ter alimentação suficiente para a família, chegando até na situação de uma criança, em domicílio ficar o dia inteiro sem se alimentar devido à falta de comida. A preocupação principalmente da mãe de não saber como alimentar o filho por não ter recursos é apenas um dos fatores agravantes que contribui para a desnutrição infantil, no entanto, outros fatores estão presentes e não podemos ignorá-los, que são: A gravidez na adolescência sem o desejo de ser mãe, a inexperience para alimentar e oferecer alimentos ricos em nutrientes a criança, o uso de drogas e medicamentos durante o período gestacional. Esses pontos

citados são considerados potenciais determinantes da desnutrição infantil. Quando a criança não recebe energia e proteínas em quantidades suficientes para o seu metabolismo fisiológico, devido a falta de problema na utilidade do que lhe é ofertado, ela desenvolve um quadro de desnutrição.

É comum que sejam encontradas crianças que residem em locais de alta vulnerabilidade social, com esgotos abertos, muitas vezes passando embaixo de suas casas e até adentrando a mesma. Esse problema impede que as crianças cresçam com uma nutrição infantil adequada, por muitas vezes, falta alimento em casa ou quando tem o que comer, os alimentos acabam sendo contaminados e prejudicando seu valor nutricional, que por consequências pode prejudicar a saúde das crianças e deixando-as desnutridas. Cabe aos órgãos públicos oferecer subsídios para ajudar essas famílias, para que a criança cresça saudável.

Nesses casos citados podemos ver que a criança não consegue ter uma alimentação adequada suficiente, mas conseguem na maioria das vezes ter acesso a guloseimas e muitos tipos de produtos industrializados que costumam ter preços acessíveis, e esses alimentos não trazem nada de nutrientes e ainda podem gerar algum outro tipo de doença como diabetes.

Ao contrário da situação de desnutrição que pode acontecer por várias situações, a obesidade também é um fator alarmante quando levado em consideração a participação da família na formação dos hábitos alimentares. É comum que os filhos sigam os passos dos pais, que hoje com a rotina tão conturbada, acabam se alimentando mal e se tornando cada vez mais sedentários, com excesso de peso, servindo como influência para que os filhos sejam parecidos, involuntariamente.

É interessante uma orientação com os profissionais da área da saúde para os pais e filhos sobre a importância dos alimentos saudáveis e não saudáveis, os riscos e benefícios que os mesmos trarão a saúde, acompanhado de informações que sirvam para influenciar novos e bons hábitos alimentares. Os profissionais devem orientar as famílias quanto ao consumo de sal, açúcares, gorduras e corantes, são pequenas ações que podem prevenir uma série de doenças crônicas associadas à má alimentação e a deficiências nutricionais.

COMO PROPORCIONAR UMA ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

O Ministério da Saúde aconselha para uma alimentação adequada que seja seguido o exemplo da pirâmide alimentar, com os quatro grupos fundamentais, que são: proteínas, vitaminas e minerais, carboidratos e lipídeos, que formarão uma alimentação nutritiva e balanceada. Durante o dia é interessante variar os alimentos dentro das refeições e revezá-los dentro do mesmo grupo.

O organismo assimila melhor os alimentos quando a proporção está adequada, oferecendo às crianças a energia necessária para cada fase. Uma vez assegurada a inclusão de alimentos de todos os grupos, é necessário respeitar a proporção adequada de macronutrientes, conforme a indicação, a seguir, apresentada: Macronutrientes Pré-escolar Escolar Proteína 5 a 20% 10 a 30%, Lipídios de 30 a 40%, carboidratos de 45 a 65%.

Segundo a Sociedade brasileira de Pediatria (2012) a quantidade de alimentos consumida

em porções deve ser proporcional às necessidades diárias da criança em cada faixa etária conforme tabela abaixo: Pré-escolar e escolar Porção Pães, cereais e tubérculos 5, Verduras e legumes 3 Frutas 3 Leguminosas 1 Carnes e Ovos 2 Leite e derivados 3 Açúcar e doces 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os hábitos alimentares de uma criança é um processo em construção. As crianças ainda quando bebês dependem do que os pais oferecem para se alimentarem. Percebemos que com o passar dos anos os hábitos alimentares das pessoas mudaram, assim como outros hábitos, como por exemplo, vestimentas, brincadeiras e tantas outras coisas que mudam com o passar do tempo.

A indústria tecnológica tem cooperado para que os alimentos sejam produzidos com mais facilidade, se comparados com outras épocas. Temos a facilidade de máquinas de fazer pães, bolos, fornos, os mais diversos possíveis. Com isso, a indústria de alimentos processados tem aumentado muito o consumo. As famílias em sua maioria escolhem os alimentos que são mais fáceis de preparar e também os que são pré - assados, pré- cozidos, que para sua conservação é necessário ingredientes químicos que não são benéficos a saúde.

Educar crianças, jovens e famílias para uma alimentação saudável é andar na contramão da modernidade. É propor o uso de alimentos naturais, é incentivar a ingestão de frutas e verduras, é incentivar o hábito das hortas caseiras, das receitas com produtos naturais e não processados.

Rever hábitos, mudar rotinas não é fácil, mas é possível. Hoje vemos que a população está cada vez mais doente, crianças e jovens obesos, diabéticos, sem flexibilidade para se exercitar. A escola como formadora de opiniões pode ajudar as famílias orientando as crianças e jovens como construir hábitos saudáveis alimentares e mostrar o percurso ao longo do tempo dos ganhos para nossa geração e para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

COMER BEM NA ESCOLA. https://comerbemnaescola.org.br/?utm_source=googleads&utm_medium=cpc&utm_campaign=repense_idec_alimentacaosaudavel_conver_trafego_midiapaga_texto&utm_term=1x1_interesses_as20-50_nacional&utm_content=alimentacao-saudavel_nov23&gclid=CjwKCAiA9ourBhAVEiwA3L5RFgllaa4PY9_ru4ofUPzAoVrRrYfio7GeQth4HO-8fqEeYteIO-leN5xoCkHAQAvD_BwE. Acesso 20 nov. 2023.

FISBERG, M. & MAXIMINO, P. **Guia descomplicado da alimentação infantil.** São Paulo: Abril, 2012.

GUIA ALIMENTAR.https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_alimentacao_saude.pdf. Acesso 20 nov. 2023.

LEONARDO, Maria. **Antropologia da Alimentação**. Revista Antropos. Volume 3, Ano 2, Dezembro de 2009.

SILVEIRA, Maria das Graças Garcez. **Alimentação do pré-escolar e escolar**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2015.

TRATADO DE PEDIATRIA: Sociedade Brasileira de Pediatria, 4^a edição, Barueri, SP: Manole, 2017.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



SCIENCE TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS FROM THE FIELDS OF EXPERIENCE OF THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE

WALERIA ROSADO A MELLO

Formada em Matemática com habilitação em Física; Bacharel em Administração de Empresas e Pós-graduada em Gestão Escolar e em Psicopedagogia.



RESUMO

O reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante da educação básica e da criança como um ser de direitos é relativamente recente. Neste sentido, os documentos oficiais sobre a Educação Infantil mostram-se como nevrálgicos para balizar as práticas e formações dos professores desta etapa de ensino. A BNCC apresenta os campos de experiência como uma possibilidade de organizar o planejamento das vivências e experiências na Educação Infantil. O presente trabalho buscou refletir e trazer experiências acadêmicas e relatos de prática para subsidiar a importância do ensino de ciências já nessa etapa de educação, possibilitando a formação de crianças alfabetizadas científicamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino de Ciências; BNCC; Campos de Experiências.

ABSTRACT

The recognition of early childhood education as an integral part of basic education and of children as beings with rights is relatively recent. In this sense, the official documents on Early Childhood Education are crucial for guiding the practices and training of teachers at this stage of education. The

BNCC presents the fields of experience as a possibility for organizing the planning of experiences in Early Childhood Education. This paper sought to reflect on and bring academic experiences and practice reports to support the importance of teaching science at this stage of education, enabling the formation of scientifically literate children.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Science Teaching; BNCC; Fields of Experience.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) focalizou em diferentes objetivos ao longo das últimas décadas no Brasil, devido as várias reformas educacionais que aconteceram no país. Essas concepções de EI, que partiram inicialmente do assistencialismo para que mães pudessem ter acesso ao mercado de trabalho até a concepção atual, que pode ser traduzida pelo documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que enfatiza a importância da EI como um momento de aprendizagem, destacando a importância do respeito à singularidade de cada criança, a promoção de ambientes educativos ricos e acolhedores, e o reconhecimento do brincar como uma atividade central no processo de aprendizagem na primeira infância.

Dessa maneira, faz-se necessário refletir sobre como a BNCC organiza essas aprendizagens da criança e refletir como é possível pensar objetos de conhecimento a serem alcançados a partir do brincar das crianças. Neste sentido, o presente trabalho debruçou-se em esmiuçar os campos de experiência da BNCC para a EI e refletir sobre as possíveis relações desses campos de experiência com o ensino de ciências.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A EI, no contexto brasileiro, inicia-se por um caráter assistencialista de auxiliar mães a acessarem o mercado de trabalho (RIZZO, 2003), assim como uma política pública, em meados da segunda metade do século XIX, para ajudar a minimizar mortalidade infantil, desnutrição infantil e acidentes domésticos com crianças, mobilizando setores religiosos, empresariais e educacionais para pensar um espaço que pudesse acomodar essas crianças (DIDONET, 2001).

As tendências que acompanharam a criação de creches e jardins de infância no final do século XIX e início dos anos XX no Brasil foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, que tinham como objetivo combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família quanto nas instituições de atendimento à infância (KUHLMANN, 1998).

Já na primeira metade do século XX, com o processo de industrialização, inserção da mão-de-obra feminina e a chegada de imigrantes europeus e japoneses, movimentos operários começaram a ganhar maior força no Brasil. Assim, a requisição por espaços que acolhessem os seus filhos durante

o horário de trabalho começou a ser demandada. A fim de amenizar estas tensões, empresários criaram vilas operárias, creches e jardins de infância para esses funcionários, sendo visto como vantajoso para deixar requisições sindicais menos acaloradas (OLIVEIRA, 1992).

Nas décadas posteriores, movimentos sociais, como o de mulheres, cada vez mais reivindicaram espaços de acolhimento para crianças, fazendo com que surgissem mais espaços geridos pelo poder público para o cuidado com esses filhos da classe trabalhadora.

As instituições públicas destinavam-se ao atendimento de crianças de classes sociais menos favorecidas, visando assistencialismo, como a alimentação, enquanto os particulares, que possuíam um viés pedagógico, funcionavam em meio turno, objetivando a socialização e o treinamento para o ensino fundamental. Percebe-se que os enfoques para crianças de diversos contextos eram diferentes (KRAMER, 1995).

A partir do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 e da promulgação da Constituição de 1988. Foi apenas a partir desse momento que a criança de zero a seis anos se torna uma ser de direitos e a EI passa a integrar a Educação Básica, mesmo não sendo obrigatória (LEITE FILHO, 2001). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei 8.069/90, promulgado dois anos depois da Constituição, mostra-se também como um complexo sistema de promoção e fiscalização de políticas públicas para a infância, assegurando o direito da criança a ser criança e ser agente de seu próprio desenvolvimento (FERREIRA, 2000). O ECA estabelece os direitos das crianças e adolescentes, que devem ser protegidos contra ações e omissões que possam prejudicar seu desenvolvimento. Estes direitos são garantidos constitucionalmente e protegem a criança desde seu nascimento, impedindo que medidas que possam causar prejuízo ao seu atendimento sejam tomadas por setores da sociedade civil ou do governo 1.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, estabelece o direito da criança a frequentar a Educação Infantil. Ela também reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destacando a importância da avaliação nesta etapa de ensino como um mecanismo para acompanhar o desenvolvimento infantil. A LDBEN também faz menção ao Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil. Ele enfatiza a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elaboração de padrões mínimos de qualidade de infraestrutura para o funcionamento adequado dessas instituições, a formação dos profissionais desta área, entre outros aspectos (ARCE, 2007).

De acordo com o PNE, a EI deve ser vista como um direito fundamental da criança. Isso implica que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, devem ter acesso a serviços de qualidade da EI.

O PNE enfatiza a importância de garantir a equidade educacional e a diversidade cultural. Em outras palavras, as políticas educacionais devem considerar as necessidades específicas das populações rurais, comunidades indígenas e quilombolas, e garantir que essas políticas sejam implementadas de maneira justa e inclusiva.

Ressalta-se também que o PNE também reconhece a importância da participação da comunidade educacional e da sociedade civil no processo de elaboração e adequação dos planos de educação.

Neste sentido, as políticas educacionais devem ser formuladas em consulta com uma variedade das partes interessadas, incluindo professores, pais, estudantes e membros da comunidade em geral. O PNE destaca a importância de garantir que haja recursos suficientes para implementar as políticas educacionais. Isso inclui garantir que haja finanças suficientes para apoiar a EI e que haja infraestrutura adequada para as instituições que oferecem serviços de EI (KRAMER, 1995).

Desta maneira, verifica-se que a partir da década de 90 forma-se uma rede de políticas públicas voltadas para criança e a garantia de seus direitos. Atualmente, o documento nacional mais recente que busca esmiuçar os saberes e vivências que devem ser trabalhados nessa fase da educação é a BNCC da EI, que aborda essa fase de maneira integrada, considerando-a como uma parte crucial do sistema educacional.

Na BNCC, a EI é vista como um momento crucial para o desenvolvimento do indivíduo. É durante esta fase que as crianças começam a formar suas primeiras experiências e percepções sobre o mundo à sua volta. Portanto, a BNCC enfatiza a importância de proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor e aprender sobre ele de maneira significativa (ARCE, 2007).

A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

A BNCC é um documento normativo que orienta as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas no Brasil. A BNCC foi projetada para organizar o que todo estudante da Educação Básica deve saber.

A BNCC tem sido objeto de críticas e debates, pois representa importantes conquistas para a educação nacional. Algumas das mudanças propostas na BNCC incluem a alfabetização até o 2º ano do fundamental, a organização do conteúdo de História segundo a cronologia dos fatos, a introdução do inglês como idioma estrangeiro obrigatório no 3º ano, entre outras (BARBOSA; MARTINS SILVEIRA, 2019).

Portanto, a BNCC é um marco importante na educação brasileira, pois representa um esforço coletivo para estabelecer padrões curriculares que possam ser aplicados de maneira consistente em todo o país.

Quando refletimos especificamente para a EI, é importante ressaltar alguns marcos especialmente importantes. Em 2009, A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As DCNEI são um conjunto de orientações que visam guiar a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na EI. Elas foram estabelecidas pelo CNE.

As DCNEI articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do CNE. Elas buscam orientar as políticas públicas e a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Alguns dos principais pontos abordados pelas DCNEI incluem: a matrícula na EI para crianças

que completam 6 anos após o dia 31 de março; a frequência na EI não sendo pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental; a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional; o controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas.

Além disso, as DCNEI também enfatizam a função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI, que deve garantir que elas cumpram plenamente, oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, e assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias. Em 17 de Dezembro de 2010, a resolução nº 5 é oficializada, fixando as DCNEI.

Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC. Em 20 de dezembro, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em abril de 2018, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE.

O documento da BNCC apresenta uma maneira de organizar os objetos dos conhecimentos e as praticadas da EI na forma de Campos de Experiência (CE). Os CE na BNCC referem-se às áreas de conhecimento e prática que são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na EI. Eles são conceituados como espaços onde a criança se insere, realiza, vive e aprende, e são considerados essenciais para a formação de seus saberes e conhecimentos (BARSOSA; MARTINS SILVEIRA, 2019).

Cada CE tem seus objetivos de aprendizado e desenvolvimento. Portanto, as unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento são prioridades na etapa seguinte. Nesse cenário, a escola deve refletir sobre maneiras de permitir o acesso às competências gerais estipuladas pela BNCC, tornando o cenário educacional mais justo e igualitário.

A BNCC designa cinco CE para a EI. Eles apontam as experiências fundamentais necessárias para que a criança possa aprender e se desenvolver. Neles, são enfatizados noções, atitudes e afetos a serem aflorados nos primeiros 5 anos de vida, buscando assegurar a aprendizagem das crianças. Os CE podem ser então traduzidos como as vivências pelas quais as crianças poderão interagir e se expressar, convivendo com situações que permitam a elas explorar, pesquisar, imaginar e se movimentar (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

Na BNCC, identificam-se cinco CE principais para a EI:

O eu, o outro e o nós: visa a construção da identidade e subjetividade da criança. As experiências se relacionam ao autoconhecimento e à promoção de interações positivas com professores e demais colegas. A noção de pertencimento e a valorização às diversas tradições culturais também são trabalhadas nesse campo.

O convívio com outros, por exemplo, permite à criança desenvolver suas formas de pensar, sentir e agir, levando-a a compreender outros modos de vida e pontos de vista. Paralelamente, ao viabilizar o contato com grupos sociais e culturais diversos, é possível trabalhar a autonomia, a empatia e a interdependência com o meio.

A partir dessas experiências, as crianças aprendem a perceber a si mesmas e aos outros. O objetivo é que elas se tornem aptas a valorizar a sua própria identidade e, ao mesmo tempo, a respeitar e reconhecer as diferenças e identidades dos outros.

Corpo, gestos e movimentos: focaliza em atividades e situações nas quais o uso do espaço com o corpo e variadas formas de movimentos são exploradas. A partir delas, o aluno pode construir referências de como ocupar o mundo.

São oportunizadas situações em que o faz de conta também integram esse campo. Por meio delas, as crianças podem representar o mundo da fantasia, bem como a vida cotidiana, ao interagirem com narrativas de teatro e literatura.

Nesse ambiente, também é enfatizada a importância do contato, desde a infância, com diferentes linguagens artísticas e culturais — como a música e a dança —, pois elas são capazes de expandir as formas de expressão corporal.

Traços, sons, cores e formas: prioriza o contato recorrente das crianças com variadas manifestações culturais, artísticas e científicas, agregando, também, o contato com as linguagens visuais e musicais. Nesse campo, as crianças são incentivadas a terem experiências da corporeidade por meio da intensidade dos sons e ritmos melódicos, além de atividades com escuta ativa e criação de melodias.

Dessa maneira, são trabalhadas a ampliação do repertório musical do aluno, o reconhecimento de suas preferências artísticas, o estudo de diferentes instrumentos e objetos sonoros, a habilidade de identificar a qualidade do som, a capacidade de improvisação e o contato com as festas populares.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: as atividades práticas com foco na linguagem oral, ampliando as formas de comunicação da criança em situações sociais. Fazem parte desse campo também as experiências com cantigas, jogos cantados, brincadeiras de roda, conversas, entre outras.

Destaca-se o importante papel da contação de histórias, pois favorecem o desenvolvimento do comportamento leitor, da imaginação e da representação, além de incentivarem as crianças a se interessarem pela linguagem escrita.

Englobam-se nas experiências gráficas atividades que incentivam o uso cotidiano da escrita em contextos significativos, a imitação do ato de escrever em encenações e situações de faz de conta e a criação de atividades nas quais as crianças possam se desafiar a ler e escrever de maneira espontânea, com apoio dos docentes. A partir disso, é possível ajudá-las a organizar seus pensamentos sobre o sistema de escrita.

Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações: tem por objetivo favorecer a construção das noções de espaço em situações estáticas (perto e longe, por exemplo) e dinâmicas (para frente e para trás, por exemplo), colaborando para que a criança aprenda a reconhecer seu esquema corporal e sua percepção espacial a partir do seu corpo e dos objetos a seu alcance.

Experiências no âmbito das relações de tempo também são abordadas nesse campo. Noções de tempo físico — a diferença entre o dia e a noite, as estações do ano e os ritmos biológicos (e

cronológico) hoje, ontem, amanhã, semana que vem, no próximo ano —, bem como os fundamentos de ordem temporal — depois da escola, antes de dormir — e histórica — na época da Páscoa, quando fizemos aquela viagem.

Finalmente, o campo agrega, ainda, a viabilização de situações que abarcam as transformações dos diferentes modos de viver em outras épocas e outras culturas, para que as crianças possam compreender a ideia de causalidade a partir dos variados tipos de materiais, situações e objetos (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

A partir da fundamentação desses cinco CE, pode-se identificar que são fundamentais para balizar o planejamento das aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas construam, ampliem e utilizem conhecimentos de maneira integrada e significativa. Além disso, eles reiteram a garantia de uma gestão pedagógica comprometida com os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças.

RELAÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Alguns trabalhos na literatura relatam a importância da introdução das Ciências naturais já na EI. A introdução precoce do ensino de ciências auxilia as crianças a desenvolverem a curiosidade científica desde a primeira infância. Isso pode ajudar a acender a curiosidade do educando na perspectiva de iniciação da Alfabetização Científica (AC) nesta etapa de educação (ROCHA; LOCATELLI, 2022).

A AAC pode ser expressa sucintamente como a concatenação entre os conteúdos científicos e o cotidiano do cidadão, de forma que o indivíduo saiba reconhecer e aplicar a ciência em suas atividades diárias, assim como utilizar esses saberes para se posicionar diante de questões sócio científicas que permeiam a vida contemporânea, tais como uso de transgênicos, inteligência artificial, dentre outros (PAZ; AVILA JR; LEAL, 2019).

A comunidade científica aponta a AC como um dos principais objetivos a serem alcançados durante a formação dos estudantes ao longo de toda da Educação Básica (SILVA; SASSERON, 2021). Desta maneira, fomentar as práticas científicas e epistemológicas das Ciências Naturais desde a EI mostra-se como um importante ponto para a formação da criticidade das crianças.

Além disso, o ensino de ciências na educação infantil pode ser apresentado de maneira contextualizada, sistematizada, interdisciplinar, didática e lúdica. Isso pode ser alcançado através da utilização de atividades direcionadas, valorizando os saberes populares em diálogo com os saberes científicos (VIECHENESKI; CARLETTTO, 2013).

Ressalta-se também que a introdução precoce do ensino de ciências pode ajudar a formar cidadãos críticos, reflexivos, questionadores e responsáveis pelo meio em que vivem. Isso é particularmente importante na era atual, onde a ciência e a tecnologia são cada vez mais presentes em todos os aspectos da vida (ROCHA; LOCATELLI, 2023).

Pereira e Locatelli (2023) desenvolveram uma sequência de ensino investigativa para uma turma da EI que envolvia a mistura das cores que envolvia elementos de contação de história e de

práticas sociais do ensino de ciências, como o levantamento e teste de hipóteses. Neste sentido, é um exemplo de uma boa prática que leva em conta não somente o CE espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, mas também escuta, fala, pensamento e imaginação, potencializando de vários campos as aprendizagens das crianças.

Ferraro e Dornelles (2015) também apresentam um exemplo do ensino de ciências na EI, concatenando a biodiversidade e relações étnico-raciais, possibilitando que as crianças pudessem vivenciar uma experiência de semelhanças e diferenças entre o eu e os colegas, e a partir da intervenção docente começar a construir o conceito de biodiversidade, importante e central para as ciências biológicas.

Quirino e França (2023) ao realizarem pesquisa documental de documentos oficiais sobre a EI e entrevistas com gestores de unidades educacionais que oferecem a EI identifica que existe uma grande necessidade de fomentar nas crianças as habilidades que se espera de um cidadão alfabetizado cientificamente, tais como identificar informações relacionadas a um problema, buscar soluções, levantar hipóteses, testá-las, obter resultados e justificá-los perante o que se esperava. Assim, o ensino de ciências mostra-se como um aliado para compor e executar aquilo que os EC propostos pela BNCC da EI.

No entanto, a implementação do ensino de ciências na educação infantil também apresenta desafios. Um deles é a falta de formação inicial e continuada do docente em ciências. Além disso, muitos centros de educação infantil não possuem laboratórios ou materiais adequados para a realização de práticas pedagógicas (ROCHA; LOCATELLI, 2023).

Por fim, é importante ressaltar que o ensino de ciências na educação infantil deve ser complementado com a produção do aluno e o processo de formação continuada do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão histórica sobre os objetivos da EI ao longo dos anos, verifica-se que o reconhecimento dessa etapa como parte da Educação Básica e da criança como um ser de direitos é relativamente recente dentro da história da educação brasileira. Neste sentido, os documentos oficiais estão se reconstruindo de forma relativamente rápida a fim de que existem padrões de qualidade para a EI e para a formação de docentes que lecionam para essas crianças.

Sendo assim, a BNCC da EI, documento oficial mais recente que versa sobre o assunto, propõe o planejamento e a reflexão da EI a partir dos CE, que organiza um rol de experiências e vivências que as crianças devem ter para mobilizar seus saberes e aprendizagens.

O presente trabalho ajudou a refletir sobre as contribuições que o ensino de ciências pode trazer para esses CE da EI, de tal forma que a introdução e o contato com as Ciências Naturais e suas práticas epistêmicas já nos primeiros anos de vida da criança pode contribuir para a formação de cidadãos alfabetizados cientificamente.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 107-131, jan/abr 2007

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia.** Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERRARO, J. L. S.; DORNELLES, L. V. **Relações Étnico-Raciais: possibilidades do ensino de ciências na educação infantil.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 277-299, 2015.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediane, 1998.

LEITE FILHO, A. **Proposições para uma educação infantil cidadã.** In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58. (Coleção O sentido da escola; 18).

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. **Curriculum por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020.

PAZ, G. S. B.; AVILA JR, P.; LEAL, S. H. B. S. **Indicadores de alfabetização científica de professores em serviço: a bioquímica como contexto formativo.** LINHAS CRÍTICAS (UNB), v. 25, p. 252-276, 2019.

QUIRINO, T.; FRANÇA, R. F. C. **Alfabetização Científica: análise dos aspectos de elaboração da proposta para o Ensino de Ciências na Educação Infantil do Sul do Amazonas.** Revista Communitas, v. 7, n. 15, p. 266-280, 2023.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, A. B.; LOCATELLI, S. W. **Formação de professores na educação infantil considerando a perspectiva metacognitiva: uma revisão da literatura em 5 edições do ENPEC.** CIÊNCIA E NATURA, v. 44, p. e37-20, 2022.

ROCHA, A. B.; LOCATELLI, S. W. **Mobilização de saberes e da metacognição por professores da Educação Infantil no Ensino de Ciências.** REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO, v. 30, p. 1-23, 2023.

SILVA, M. B.; SASSERON, L. H. **Alfabetização Científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social.** ENSAIO: PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ONLINE), v. 23, p. 1-20, 2021.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTTO, M. R. **Porque é para que ensinar ciências para crianças.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 6, p. 213-227, 2013.

ALFABETIZAÇÃO COM OS JOGOS ONLINE

LITERACY WITH ONLINE GAMES



WILTON CESAR FARIAS

Graduação em Pedagogia pela faculdade SUMARE (2011); Especialista em MBA Gestão Empreendedora pela Universidade Federal Fluminense (2015); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Prof. Lucília de Andrade Ferreira, Professor de Educação Básica II – Educação Física – na EE Ignês Correa Allem .

RESUMO

O desenvolvimento tecnológico da nossa sociedade vem abrangendo todas as áreas da nossa vida. Não deixando de fora do ambiente escolar que deve também buscar promover mudanças metodológicas de ensino. Observando esse contexto, o processo de alfabetização com a utilização de jogos digitais educativos com ferramentas para o ensino regular, dando ao mesmo, um grande leque de novos espaços de aprendizagem, o prazer de aprender e o entretenimento com desafio. A utilização desses jogos digitais acaba despertando nos alunos a interação e aprendizagem, contribuindo significativamente. Perceber como esses jogos acabam auxiliando as crianças em seu desenvolvimento em relação à escrita e a leitura através das modalidades digitais, observando suas dificuldades na aprendizagem da escrita alfabética, e através disso quais são as possibilidades de aproveitar ao máximo essa ferramenta pelo professor alfabetizador. Foi observado que no ambiente online, existem vários jogos de temas de diversas matérias, e não somente para a alfabetização e letramento e podem auxiliar o professor em sua disciplina em sala de aula. As possibilidades são inúmeras o uso destas ferramentas quando bem aproveitados.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Jogos Digitais; Aprendizagem Significativa; Letramento.

ABSTRACT

The technological development of our society has encompassed all areas of our lives. This does not leave out the school environment, which must also seek to promote methodological changes in teaching. Observing this context, the literacy process with the use of educational digital games as tools for regular teaching, giving it a wide range of new learning spaces, the pleasure of learning and entertainment with challenge. The use of these digital games ends up awakening interaction and learning in the students, making a significant contribution. To understand how these games end up helping children in their development in relation to writing and reading through digital modalities, observing their difficulties in learning alphabetic writing, and through this what are the possibilities of making the most of this tool by the literacy teacher. It was observed that in the online environment, there are several games on various subjects, not just literacy, which can help teachers in their classroom. There are countless possibilities for using these tools when they are well used.

KEYWORDS: Literacy; Digital Games; Meaningful Learning; Literacy.

INTRODUÇÃO

Tudo em nossa vida inicia-se pela base, a exemplo disso podemos citar a alfabetização, pois uma criança que desenvolve a capacidade de compreender as letras, Unidas, formando a sílabas, e com isso as palavras. Uma criança bem alfabetizada, conseguirá com mais facilidade compreender as dificuldades dos conteúdos que virão a ser trabalhados ao decorrer da vida escolar. Se essa primeira etapa da vida escolar das crianças não ocorrer de maneira adequada, os alunos irão ter diversas dificuldades intelectuais, obviamente, na leitura e escrita. Sendo assim o professor torna-se o principal responsável para que a criança aprenda de maneira significativa, e para isso é necessário, métodos que facilitem esse processo.

Com tudo isso a nossa sociedade tem evoluído rapidamente fazendo com que a escola acabe buscando essas mudanças, razão os professores acabam também indo atrás de novas metas de ensino, novos recursos, e os jogos digitais educativos são um excelente recurso para trabalhar com essas crianças. Pois eles acabam transmitindo a sensação de descontração, aprender brincando

Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (DA SILVA, 2023, p.25).

Uma intervenção bem-organizada e desenvolvida no âmbito pedagógico, com a utilização de jogos digitais educativos para o processo de ensino aprendizagem das crianças, acaba auxiliando para a alfabetização através do mundo digital, criando espaços de aprendizagem mediados com o desafio e o prazer do entretenimento. Pode-se citar também que a importância dos jogos digitais neste processo de alfabetização acaba amenizando a dificuldade apresentada no ambiente escolar.

O processo de ensino aprendizagem para os alunos, é uma das etapas fundamentais para a

vida escolar de cada um. Quando desenvolvida de maneira correta a criança tem maior facilidade em toda a sua vida escolar, pois apresenta um excelente domínio na escrita e na leitura.

A principal fase em que a criança desenvolve a sua formação intelectual e pessoal, onde vai acabar convivendo com outras crianças da mesma idade, se dá durante o processo da alfabetização. Para Freire (2022), “ser alfabetizado não diz respeito apenas ao ato de ler e escrever, mas também a capacidade de interpretação da linguagem”. Nos anos 80 a palavra alfabetização entre os profissionais da área, e leigos, a palavra tinha um contexto significativo. Leal (2023), “alfabetização, sabiam todos, definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e escrever, alfabetizado era aquele que aprendera a ler e escrever”, todavia, o que se pode ver é que ao longo dos anos, a ideia é simplesmente de ler e escrever não tem mais esta força, depois acabou se ampliando em um novo contexto, o letramento.

Processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo (TABILE, 2017, p.75).

Fazer com que a criança vivencie esse processo de alfabetização através de métodos de ensino diferenciados e lúdicos, acaba trazendo mais significado para que a criança venha aprender, isso acaba levando-a a querer buscar coisas novas pois é o seu ver é interessante.

O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real (FARIAS, 2023, p.14).

Quando essa ferramenta é utilizada com o simples objetivo de ensinar, os jogos digitais, proporcionam um ambiente lúdico e criativo na vida de cada criança, fazendo com que elas desenvolvam intelecto, e suas capacidades críticas, estimulando-as para a apropriação de conteúdos, e por fim, desenvolvendo estratégias que são exigidas no processo do jogo.

Dentro desse contexto,

o uso do computador e instrumentos tecnológicos na escola deve ter como principal objetivo promover a aprendizagem dos alunos e ajudá-los na construção do processo de conceituação e desenvolvimento de habilidades importantes para que eles participem da sociedade do conhecimento e não simplesmente facilitar o processo de aprendizagem dos mesmos (ZUCCOLOTTO, 2018, p.32).

Para que o aluno possa se sentir bem engajado na utilização do jogo é necessário que ele seja influenciado pela sua dedicação, por isso, ao querer solucionar o problema é que há ele está sendo oferecido, ele precisa estar imerso no ambiente lúdico. Somente desta forma a dinâmica deixará de ser simplesmente diversão e acabará tornando-se em uma aprendizagem significativa.

Nenhuma criança vem para o ambiente escolar vazia, ela já tem uma bagagem de conhecimento em seus poucos anos de vida. Todas elas, para se motivar, acabam se baseando nas experiências já vividas, pois ao observarem o jogo oferecido pelo professor, acabam sendo estimuladas devido ao ver que o jogo é semelhante a outros que já jogaram, com isso, desenvolve o estímulo à criatividade e o pensamento autônomo.

Quando a criança tem a brincadeira estimulada de forma privilegiada que por trás tem alguma forma de aprendizagem não importa a idade da criança. Ela traz para escola muita bagagem que pode ser aproveitada pelo educador que podem ser conciliadas com a intenção de ensinar com profundidade e densidade (MARTINS, 2019, p.15).

A motivação é construída a partir da conexão entre as vivências dos indivíduos, mediante o estímulo à criatividade e ao pensamento independente, resultando em benefícios para o jogador. Dessa forma, promove-se uma nova interpretação dos processos que, anteriormente, eram percebidos de maneira similar.

A uma discrepância no comportamento infantil com o passar geracional, a evolução tecnológica é um fator primordial nessa mudança cultural, pois influencia diretamente na comunicação, na interação, no núcleo familiar e escolar, no relacionamento entre criança/criança e adulto/criança.

Nesta nova forma de ser, de comunicar-se e relacionar-se neste contexto social-digital, é possível se deparar com um novo perfil de ser humano, com uma nova postura frente à cultura fortemente delineada pelas relações da criança com o mundo. Mas, quem são estas crianças? Elas são e estão na sociedade atual, imersas na cultura digital, mas vivendo na dualidade do real e do virtual, inclusive sem fazer distinção entre estes dois mundos (DE ALMEIDA, 2020, p.74).

É possível ver que as crianças atualmente estão totalmente imersas na cultura digital, mantendo esse contato direto com os aparelhos tecnológicos no uso diário como celulares, computadores, tablets e videogames, não importando a idade. A fazer uso nesse contexto sociodigital de maneira desenfreada isso e sem limites, acaba influenciando diretamente na esfera educacional, trazendo um ponto negativo em todo esse processo. Não dizendo que tudo isso só traz pontos ruins.

A tecnologia está presente no cotidiano de formas diversificadas, podendo ser um valioso recurso para a aprendizagem dos educandos, além de propor alternativas de atividades pedagógicas prazerosas e eficientes por meio da exploração da tecnologia educacional (SILVA, 2019, p.25).

Ao ser explorada tecnologia educacional, podemos observar que os alunos que fazem uso desta ferramenta, acabam desenvolvendo as suas capacidades e habilidades no aprendizado de cada matéria a eles apresentada. Alfabetização por base da educação do nosso país, é obrigatoriamente a primeira de todas as áreas educacionais a serem apresentadas às crianças. Fazendo uso das ferramentas digitais, como os jogos especificamente para a alfabetização, faz com que as crianças nesta faixa etária e nesse momento da aprendizagem, desenvolvam essas capacidades citadas acima. A criança acaba gostando de aprender, pois relaciona aquilo que já faz em casa com a utilização dos jogos que os pais acabam permitindo que eles usufruam em seus tempos livres, com os jogos utilizados pelo professor como ferramenta em sala de aula. Para o professor o foco não é simplesmente o lúdico, mas sim o aprendizado concreto, e facilitado através da utilização dessas ferramentas. E para isso a criança necessita estar em um ambiente escolarizado.

Se entende por escolarização a ação ou efeito de sujeitar-se ao ensino escolar, alfabetização refere-se ao processo de aquisição individual de habilidades para a leitura e escrita; trata-se da aprendizagem de habilidades específicas, como por exemplo, relacionar símbolos escritos com unidades sonoras (fonemas) os quais, associados a um processo de construção de sentido, evoluem para o que se chama de letramento. Deste modo, letramento é o uso das habilidades de leitura, de escrita e de raciocínio numérico para atingir objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e agir na sociedade (SILVA, 2019, p.45).

Nesta nova cultura, a introdução dos jogos digitais com fins educativos na fase inicial da alfabetização beneficia a prática pedagógica e auxilia o processo de ensino-aprendizagem e

socialização. O jogo oferece à criança um momento de descontração e tensão simultaneamente, pois a expectativa de superar os obstáculos para alcançar o objetivo do jogo surge ao mesmo tempo em que ela se diverte.

Estimulando nas crianças entusiasmo e interesse pelos assuntos abordados, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento das capacidades necessárias nessa etapa. Ao incorporar os conteúdos em atividades educativas, os jogos se convertem em valiosas ferramentas de alfabetização.

Os jogos digitais de aprendizagem permitem alcançar conteúdos de forma lúdica, transmitir conhecimento e alegria às crianças e permitir que as crianças se tornem protagonistas da aprendizagem.

Jogos são uma forma de diversão, o que nos proporciona prazer e satisfação; jogos são uma forma de brincar, o que faz nosso envolvimento ser intenso e fervoroso; jogos têm regras, o que nos dá estrutura; jogos têm metas, o que nos dá motivação; jogos são interativos, o que nos faz agir; jogos têm resultados e feedback, o que nos faz aprender; jogos são adaptáveis, o que nos faz seguir um fluxo; jogos têm vitórias, o que gratifica nosso ego; jogos têm conflitos, competições, desafios, oposições, o que nos dá adrenalina; jogos envolvem a solução de problemas, o que estimula nossa criatividade; jogos têm interação, o que nos leva a grupos sociais; jogos têm enredo e representações, o que nos proporciona emoção (RITTER, 2021. p.19).

A sociedade atual assiste ao constante crescimento da tecnologia, abrindo novas oportunidades de adaptação à situação e de construção de ferramentas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Esta questão trata da modernização da educação em consonância com os desejos culturais, pois a grande maioria dos jovens é apaixonado pelo mundo dos games, e para isso a ferramenta dos jogos torna-se imprescindível no ambiente escolar.

Os jogos digitais podem ser utilizados como estratégia na melhoria do processo de ensino e aprendizado com os alunos da alfabetização... refletir sobre o papel dos jogos digitais no processo de alfabetização nos anos iniciais de escolarização, em vista que leva em consideração as novas estratégias educacionais, a nova cultura social e escolar e as variadas nuances do comportamento infantil (SILVA, 2021, p. 27).

Os jogos digitais exercem uma influência significativa em diversas áreas da sociedade, incluindo a educação, entretenimento e até mesmo a saúde mental. No contexto educacional, os jogos digitais têm o potencial de tornar o aprendizado mais envolvente e motivador, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, colaborativas e de resolução de problemas. Além disso, os jogos podem ser adaptados para abordar conceitos complexos de forma acessível e interativa, proporcionando uma experiência de aprendizado mais imersiva e personalizada.

Além do campo educacional, os jogos digitais também influenciam a cultura popular, a economia e a inovação tecnológica. Eles são uma forma de expressão artística e criativa, oferecendo entretenimento e desafios intelectuais para pessoas de todas as idades. A indústria dos jogos digitais impulsiona a inovação tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento de novas tecnologias gráficas, de processamento e interação. Assim, os jogos digitais exercem uma influência multifacetada e continuam a moldar o mundo moderno de maneiras surpreendentes. Podem ser definidos como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades.

Quando preparados para o contexto educacional, os jogos digitais podem receber diferentes nomenclaturas. As mais comuns são jogos educacionais ou educativos, jogos de aprendizagem ou jogos sérios (serious games), sendo que alguns tipos de simuladores também podem ser considerados jogos educacionais (BASAGLIA, p.65).

De acordo com Freitas (2017), os serious games, ou jogos sérios, representam uma categoria especial de jogos digitais projetados com um propósito educacional, profissional ou de treinamento. Eles são desenvolvidos para transmitir conhecimento, habilidades específicas ou promover a conscientização sobre questões importantes. Para Madani (2017), “os serious games têm sido amplamente utilizados em ambientes educacionais e corporativos, abordando desde treinamento em habilidades profissionais até simulações de situações do mundo real”. Sua natureza interativa e envolvente os torna uma ferramenta eficaz para o aprendizado prático e imersivo, proporcionando experiências de aprendizado significativas e memoráveis.

Eles permitem que os usuários experimentem cenários complexos e tomem decisões em um ambiente simulado, preparando-os para lidar com desafios da vida real. A crescente popularidade dos serious games reflete a compreensão crescente de seu potencial para impactar positivamente a aprendizagem, o treinamento e a conscientização em diversas esferas da sociedade.

Normalmente, quando se divulga a utilização de jogos educacionais, há um destaque para o poder motivador dessa mídia. Mas o potencial deles vai muito além da motivação, pois ajudam os estudantes a desenvolverem uma série de habilidades e estratégias e, por isso, começam a ser tratados como importantes materiais didáticos (BASAGLIA, 2018, p.65).

Na infância, os jogos com valor educacional desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo Confortin (2023), os jogos que incentivam a resolução de problemas, a criatividade e a colaboração são fundamentais para promover o aprendizado e o crescimento saudável das crianças. Além disso, jogos que abordam temas como matemática, linguagem, ciências e habilidades motoras contribuem para a preparação acadêmica das crianças, oferecendo uma maneira lúdica e envolvente de absorver conhecimento. Freire (2017), ressalta que “Jogar educa, assim como viver educa: sempre sobra alguma coisa.

Os jogos educacionais na infância também podem promover habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação e resolução de conflitos. Através de jogos que enfatizam a cooperação e a compreensão mútua, as crianças podem desenvolver habilidades interpessoais valiosas que são essenciais para o sucesso na vida adulta. Além disso, os jogos educacionais podem ajudar as crianças a desenvolver autonomia e autoconfiança à medida que enfrentam desafios e conquistam objetivos dentro do jogo (RODRIGUES, 2023, p.25).

De acordo com Paiva (2023), é importante ressaltar que os jogos com valor educacional na infância devem ser projetados com sensibilidade ao desenvolvimento infantil, garantindo que sejam adequados à faixa etária e promovam um ambiente seguro e positivo para a aprendizagem. Silva (2023), também fala que ao oferecer experiências de jogo enriquecedoras e educativas na infância, podemos contribuir significativamente para o crescimento intelectual e emocional das crianças.

O papel do jogo e do prazer na escola é fundamental para promover um ambiente de aprendizado positivo e engajador. Para Isidro (2023), “os jogos permitem que os alunos se envolvam ativamente com o conteúdo curricular, proporcionando uma experiência de aprendizado mais dinâmica e motivadora”. Ao integrar jogos educacionais no ambiente escolar, os educadores podem estimular a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, tornando o processo de aprendizado mais prazeroso e significativo.

O prazer associado aos jogos na escola pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Del Prette (2017), diz que os jogos promovem a interação social, a colaboração e o trabalho em equipe, ajudando os alunos a desenvolver habilidades interpessoais e

emocionais essenciais. Ao criar oportunidades para que os alunos se divirtam enquanto aprendem, os educadores podem criar um ambiente escolar mais positivo, no qual os alunos se sintam motivados, confiantes e entusiasmados em participar ativamente do processo de aprendizado.

Matos (2021), o processo de alfabetização na escola é um período crucial no desenvolvimento acadêmico das crianças, no qual elas aprendem a decodificar e compreender a linguagem escrita. Segundo Tozzo (2023), “a alfabetização envolve a introdução e prática de habilidades de leitura, escrita e compreensão, preparando os alunos para se tornarem leitores proficientes e comunicadores eficazes”. Durante esse processo, os educadores utilizam uma variedade de estratégias e recursos, incluindo jogos educacionais, livros ilustrados, atividades práticas e exercícios de compreensão para ajudar os alunos a dominar as habilidades básicas de alfabetização.

Não é apenas ensinar as habilidades técnicas da leitura e escrita, mas também cultivar o amor pela literatura e o desejo de explorar o mundo por meio das palavras onde os educadores buscam criar um ambiente acolhedor e estimulante que incentive os alunos a se engajarem ativamente com a linguagem escrita, promovendo um senso de descoberta, imaginação e expressão criativa. Ao longo desse processo, os alunos desenvolvem não apenas as habilidades fundamentais de alfabetização, mas também a confiança em suas capacidades como leitores e escritores (DE OLIVEIRA, 2020, p.19).

É fundamental que haja atenção e moderação no uso de jogos digitais em sala de aula, garantindo que seu uso seja direcionado para propósitos educacionais claros e alinhados aos objetivos pedagógicos e os educadores devem considerar a adequação do conteúdo dos jogos, a faixa etária dos alunos, o tempo de exposição e a integração dos jogos com o currículo escolar. Além disso, é importante monitorar de perto o engajamento dos alunos, assegurando que os jogos digitais sejam utilizados como uma ferramenta complementar ao ensino tradicional, promovendo o aprendizado, a participação ativa e a compreensão do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade passa por uma grande transformação tecnológica, e as crianças estão totalmente imersas nesse contexto, chegando na escola com muito conhecimento no uso dessas ferramentas. A escola obrigatoriamente precisa fazer uso desses materiais, pois para as crianças isso já é de uso comum. Na alfabetização é necessário que seja utilizado os jogos online para a facilitação do ensino aprendizado das crianças.

Nesse contexto de alfabetização, o professor torna se o mediador entre a utilização dos jogos tecnológicos e a criança, proporcionando o conhecimento a ser aprendido. Ele faz a ponte entre os jogos tecnológicos utilizados no ambiente da sala de aula, facilitando para as crianças, e que possam reconhecer as letras, formar as sílabas, e por fim conseguirem ler as palavras, e escrevê-las de maneira correta. A aula acaba se tornando uma fase de jogo, onde o aluno precisa fazer uso de suas habilidades, para conseguir chegar a obter o conhecimento. Para o aluno é mais um jogo lúdico onde ele acaba se divertindo.

Nem todos os jogos são permitidos para as crianças nessa faixa etária, e por isso, é necessário que o professor conheça previamente o jogo a ser utilizado, fazer suas adaptações necessárias para que todos os alunos consigam fazer uso dessa ferramenta. Deve estar sempre atento a toda

e qualquer situação, não deixando que os alunos percam o foco principal que é aprender, e não simplesmente jogar. Todo esse contexto de jogos digitais em sala de aula, deve existir simplesmente para que o aluno possa desenvolver todas as suas habilidades, e com isso, aperfeiçoá-las, o com o auxílio do seu professor no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BASAGLIA, José Henrique; ASSIRATI, Bruno Correa; SALLA, Filipe Augusto. **A tecnologia da informação e sua utilização na composição de jogos digitais educacionais**. Revista Interface Tecnológica, v. 15, n. 1, p. 63-73, 2018.

CONFORTIN, Luana Rotta. **Crianças, tecnologias digitais e metodologias criativas: uma análise do programa mind makers**. 2023.

DE ALMEIDA, Douglas Vieira; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; DE LIMA PALMEIRA, Lana Lisiêr. **O uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) como estratégia pedagógica na educação infantil**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 7, p. 42841-42857, 2020.

DE OLIVEIRA, Zilma Ramos et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Editora Biruta, 2020.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda AP. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Autores associados, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Cortez editora, 2022.

ISIDRO, Maria Eduarda Nunes et al. **O Jogo Caprimath como recurso didático para o ensino de frações.** 2023.

LEAL, Elaine Gaiva; DA SILVA, Maria Cristina Pinheiro. **Breve Histórico Da Alfabetização E O Surgimento Das Novas Concepções.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 10, p. 1608-1617, 2023.

MADANI, Kaveh; PIERCE, Tyler W.; MIRCHI, Ali. **Serious games on environmental management. Sustainable cities and society**, v. 29, p. 1-11, 2017.

MARTINS, Gisele Pereira. **O lúdico na educação infantil.** Revista Anapólis Digital, v. 9, n. 2. 2019).

MATOS, Caroline Araújo Larranaga de. **Leitura de imagem fotográfica na escola e (re) construção do conceito de família.** 2021.

REVISTA

TERRITÓRIOS

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora Chefe

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista SP
Rua João Burjakian, 203
02442-150 São Paulo/SP

POLO LAUZANE
Fone: (011) 2231-3648
Whatsapp: (011) 99521-3445