



Gestão & Educação

Vol. 5, No 8 Out./2022

G363

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 5
n.08 {out. 2022} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2022.

204p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista. ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Música na educação. 3. Drogas – abuso. 4. Abuso de substâncias – tratamento. 5. Arteterapia. 6. Direito à educação – Brasil. 7. Educação inclusiva. 8. Incapacidade intelectual. 9. Educação inclusiva. 10. Educação – qualidade. 11. Ensino – avaliação. 12. Brincadeiras. 13. Educação de crianças. 14. Educação – inovações tecnológicas. 15. Tecnologia educacional. 16. Educação – qualidade. 17. Escolas – organização e administração. 18. Ensino a distância. 19. Pandemia. 20. Psicomotricidade. 21. Educação inclusiva. 22. Fracasso escolar. 23. Avaliação educacional. 24. Pandemia. 25. Educação inclusiva. 26. Incentivo à leitura. 27. Livros e leituras para crianças. 28. Brincadeiras. 29. Educação de crianças. 30. Ludoterapia. 31. Pacientes hospitalizados – educação. 32. Brincadeiras. 33. Jogos educativos. 34. Planejamento estratégico. 35. Planejamento educacional.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

POR QUE PUBLICAR ARTIGOS CIENTÍFICOS

Ao publicar um artigo científico o autor compartilhará seu conhecimento. O ser humano é um ser social; assim, compartilhar conhecimento é começar a conviver e melhorar o meio em que está inserido. É interagir com toda a comunidade científica e, também, com qualquer interessado.

Cabe observar que são os acadêmicos e os alunos buscam o embasamento teórico para construir conhecimentos. Nesse sentido, a Revista Territórios ao publicar artigos tem como objetivo contribuir para os estudos de outros pesquisadores.

Contudo, é importante considerar que não são apenas os pesquisadores que precisam de informações e pesquisas de qualidade, mas sim toda a sociedade. Por isso, compartilhar ou publicar um artigo científico é um modo de participar na sociedade, é uma forma de gerar valor.

Boa leitura!

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-chefe

Conselho Editorial

Prof^ª Adriana de Souza
 Prof^ª Alessandra Gonçalves
 Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
 Prof^ª. Andrea Ramos Moreira
 Prof^ª Dr^ª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
 Prof^ª. Debora Banhos
 Prof^ª. Erika de Holanda Limeira
 Prof^ª Juliana Mota Fardini Gutierrez
 Prof^ª. Juliana Petrasso
 Prof^ª. Marina Oliveira Reis
 Prof^ª. Priscilla de Toledo Almeida
 Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Jr.
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
 Volume 5, Número 08 (Outubro) - SP
 ISSN 2675-2891 (Digital)
 Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar. 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 DESENVOLVIMENTO E MÚSICA: EDUCAÇÃO E OS AVANÇOS HARMÔNICOS

ANDRE DE SOUZA

18 ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO E A DEPENDÊNCIA QUÍMICA

APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

25 INCLUSÃO ESCOLAR - UMA QUESTÃO DE DIREITO

ARIANA DE FARIAS SILVA

37 O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CATIANE LEITE REZENDE

53 PROGRESSÃO CONTINUADA CONTRIBUI PARA A MELHORIA DA QUALIDADE NA APRENDIZAGEM

CREUSA GONÇALVES DE SOUSA ALMEIDA

64 O DIREITO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANA NASCIMENTO PORTUGAL

74 O USO DA TECNOLOGIA NO FAZER PEDAGÓGICO

EDERALDO DIAS NAZARÉ

85 GESTÃO ESCOLAR E AS PRERROGATIVAS EM TORNO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS

EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

98 APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSÍVEIS CAMINHOS DE SUPERAÇÃO – TENDO COMO REFLEXÃO O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

FABIANA CAMPELO VIANA

104 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FLÁVIA DOS SANTOS ARCAS

114 MEDICALIZAÇÃO E O FRACASSO ESCOLAR

JOSÉ MARIA DE ANDRADE FILHO

138 A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

LUCIANO DANILLO DE FREITAS

144 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

MARIA SOLANGE MARQUES CAMARGO

153 A IMPORTÂNCIA DE ESTIMULAR O PRAZER PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALISA GOMES DE SOUSA

Sumário

166 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS ASPECTOS PSICOLÓGICOS, FÍSICOS E SOCIAIS

POLIANE RAFAEL DE MOTA FREITAS

173 A CONTRIBUIÇÃO DA LUDOTERAPIA NAS SALAS HOSPITALARES

TÂNIA APARECIDA FEITOSA MEDEIROS

183 JOGOS QUE ENSINAM: BRINCANDO SE APRENDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE RODRIGUES COSTA

191 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA

DESENVOLVIMENTO E MÚSICA: EDUCAÇÃO E OS AVANÇOS HARMÔNICOS

ANDRE DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2007); Professor de Educação Básica na rede pública de São Paulo.



RESUMO

A educação musical gera bem-estar, prevendo sucesso futuro, pois tem a qualidade de despertar emoções positivas, que produzem felicidade. Por esta razão, a música é frequentemente utilizada para fins terapêuticos, buscando melhorar a saúde mental e física das pessoas, principalmente nas crianças, nas quais seu efeito é imediato, adaptando-se à sua natureza, perpetuando e revivendo momentos especiais, tornando-os problemas quase que magicamente. desaparecer. Por meio da educação musical prática é possível vivenciar e internalizar sons, melodias, harmonias e ritmos, podendo diferenciá-los e expressar livremente todas as suas possibilidades com a voz, o corpo ou com o uso de um instrumento; conseqüentemente, sua importância reside no fato de estimular a audição, a apreciação musical, a alfabetização e o ritmo, de forma progressiva respeitando o desenvolvimento da criança, no aspecto psicológico e fisiológico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Desenvolvimento; Música; Escola; Família.

INTRODUÇÃO

A motivação é uma categoria psicológica intimamente relacionada à pedagogia. É um sistema complexo de processos e mecanismos psicológicos que determinam o que impulsiona e orienta a atividade do homem em seu ambiente.

Como dito acima, a motivação pode se manifestar extrinsecamente e intrinsecamente. O primeiro caso responde às estratégias utilizadas pelo professor para o crescimento, desenvolvimento e amadurecimento dos alunos, cuja expressão máxima é a formação de sua personalidade e sua autorrealização como aluno. O segundo caso diz respeito às necessidades do aluno para sua sobrevivência, de modo a cobrir suas necessidades básicas: confiança, afeto, cuidado, segurança, identidade, autoestima e autonomia, entre outras. De acordo com as teorias de aprendizagem, para alcançar um processo de aprendizagem satisfatório e abrangente, tanto a motivação extrínseca quanto a intrínseca são de vital importância, pois ambas se complementam e são relevantes na

obtenção de ótimos resultados educacionais.

A motivação intrínseca nasce de dentro, incitando o ser humano a realizar ações por prazer e prazer, sem esperar recompensa, o que determina seu comportamento entusiástico e determinado no desenvolvimento de atividades voltadas ao alcance dos objetivos propostos. ; por outro lado, o extrínseco é motivado por fatores externos, que podem ser recompensas ou punições, que ajudam a reforçar momentaneamente seu comportamento, embora não sejam significativos; isso indica que, embora sejam diferentes, ambos contribuem para a formação pessoal, influenciando na modificação comportamental e na criação de hábitos positivos para formar um bom caráter.

EDUCAÇÃO INICIAL: ESTRUTURA CONCEITUAL

Desde a chegada ao mundo, a criança compartilha com a família o seu espaço educacional por excelência. Lá se adquire aprendizado, valores e comportamentos que estabelecem as bases do desenvolvimento integral. Esse contexto de amor, contenção, encorajamento, apoio e acompanhamento forjará sua personalidade. Para que esse processo ocorra, é essencial que haja respeito e compreensão: as crianças precisam além de compreensão, paciência, reforço e firmeza, num clima de afeto e motivação positiva, embora, infelizmente, muitas vezes e por diferentes razões, não seja a realidade que as crianças experimentam.

“[...] a escola hoje deve possuir um caráter formador, aprimorando valores e atitudes, desenvolvendo desde a educação infantil, o sentido da observação, despertando a curiosidade intelectual das crianças, capacitando-as a serem capazes de buscar informações, onde quer que elas estejam a fim de utilizá-las no seu cotidiano” (KREFTA, 2011 p.08).

Esta educação informal é determinada pela educação de pais e cuidadores adultos estabelecendo limites, mostrando exemplos e dando mensagens que guiarão seu caminho. Mas quando a criança cresce novos ambientes são abertos que consolidam o curso e acrescentam importantes contribuições para essa construção (MENEGOLLA, 2002). As primeiras observações da natureza levam a criança a aprofundar em seu mundo algumas visões de extrema importância que já lhes foi dada por meio de outros estímulos, como histórias populares ou contos de fadas.

A educação formal extrafamiliar, que com ciência e técnica visa crescimento e conquistas que servirão de base para diversas condutas no meio social permite as primeiras manifestações no sentido da preservação ambiental. É a chamada educação infantil, que abrange diferentes modalidades de ensino e aprendizagem para crianças desde as primeiras semanas de vida até a entrada na escola primária (0 a 6 anos), ainda nessa fase a criança descobre que a vida e o meio ambiente devem ser protegidos (MENEGOLLA, 2002). A educação infantil inclui creches, pré-escolas, programas de bem-estar social para crianças etc., o período de cuidado e educação das crianças nos primeiros anos de vida, fora da família. Nessa perspectiva os projetos educacionais são de singular importância, pois a partir de práticas simples como por um feijão em um algodão umedecido ela pode presenciar o brotar da vida.

É importante ter em mente que as variáveis educacionais (familiares e extrafamiliares) são coexistentes e complementares, não são estanques, mas interagem de forma permanente e dinâmica.

A institucional, vem em resposta ao abandono de crianças, desde as instituições dedicadas a crianças pequenas serviu para mantê-los longe dos perigos e tinha uma custódia papel e cuidados as classes populares. Era incomum falar sobre uma verdadeira preocupação educacional (ME-NEGOLLA, 2002). A criança é uma construtora ativa de seu desenvolvimento, que não consegue sozinho, mas cercada por sua família e cultura. Assim, nos primeiros anos de vida, a partir da mãe ou outra pessoa significativa, as matrizes de aprendizagem estão consolidadas. Nesse cenário, o contexto pode promover ou dificultar seu desenvolvimento. A criança autônoma constrói seu próprio plano de ação a partir de sua iniciativa única, questionando, surpreendendo e descobrindo. Não se ele é dominado pelo que deveria estar, presente na imaginação dos adultos, tentando estimulá-la a usar recursos ou funções que ela ainda não possui, dificulta seu desenvolvimento forçando-a a usar esquemas inapropriados. Mesmo assim, a educação e o cuidado nos primeiros anos de vida continuaram a ser considerados, em sua maioria, como uma questão na qual a intervenção se justifica apenas como resposta ao aprendizado enquanto elemento substancial para a vida (LIBANEO, 1994).

ATIVIDADE CENTRAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenho continua a ser uma atividade central e fundamental para o trabalho de muitos artistas e designers - uma pedra de toque e uma ferramenta de exploração criativa que informa a descoberta visual. Ele fundamentalmente permite a visualização e desenvolvimento de percepções e ideias. Com uma história tão longa e intensa quanto a história de nossa cultura, o ato de desenhar continua sendo um meio fundamental para traduzir, documentar, registrar e analisar os mundos que habitamos. O papel do desenho na educação permanece crítico, e não apenas nas disciplinas criativas da arte e do design, para as quais é fundamental.

“A passagem da produção de imagens involuntárias à execução de imagens premeditadas faz-se por intermédio de desenhos em parte involuntários e em parte voluntários. A semelhança fortuita entre o traçado e o objecto a que a criança dá o nome é das mais rudimentares, e a criança, ao mesmo tempo que percebe isso, reconhece sua imperfeição” (LUQUET, 1969, p. 141).

Como linguagem visual primária, essencial para comunicação e expressão, o desenho é tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades verbais e escritas. A necessidade de entender o mundo através de meios visuais pareceria mais aguda do que nunca; as imagens transcendem as barreiras da linguagem e aprimoram as comunicações em um mundo cada vez mais globalizado.

“[...] porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas.” (MOREIRA, 2009, p. 20).

Juntamente com a necessidade de habilidades de desenho para aqueles que entram em emprego identificados por uma variedade de indústrias nos setores criativos – animação, arquitetura, design, moda, cinema, teatro, desempenho e as indústrias de comunicação – o desenho também é amplamente utilizado dentro de uma variedade de outras profissões como meio de desenvolver, documentar, explorar, explicar, interrogar e planejar. Isso inclui os campos da ciência, tecnologia,

engenharia, matemática, medicina e esporte.

Focando no processo de desenhos das crianças, chama a atenção para a narrativa que acompanha as marcas feitas no papel antes de escrever: Reconsiderando os caminhos para a alfabetização ligando o significado das crianças às marcas feitas à medida que desenhavam (MÈREDIEU, 2004). Os desenhos e as narrativas que acompanham não são entidades separadas – ambas são partes integrantes do processo de criação de significado.

Devemos considerar tanto o comentário como o desenho, pois ambos reconhecem a construção social do sentido e direciona os adultos para os significados que as crianças procuram transmitir nos seus desenhos, em vez do que eles contêm. O desenvolvimento da representação específica da visão considerada do ponto de vista sócio-cognitivo, em ordem visual, a natureza e desenvolvimento da representação pictórica são abordagens que reconhecem a fluidez e flexibilidade do significado de crianças – mudanças que ocorrem em desenhos como resultado de comentários, ou desenhos que geram comentários diferentes são todos reconhecidos como parte da construção do significado. Intenção e significado no desenho de crianças pequenas (MÈREDIEU, 2004).

Tais transformações não são percebidas como limitações que refletem deficiências de desenvolvimento. Em vez disso, elas refletem o controle das crianças sobre o processo: as mudanças mentais são centrais para o que a criança está intencionalmente envolvida ao desenhar – o processo de decodificar e codificar a marca e o significado (MÈREDIEU, 2004).

Duas consequências imediatas dessa visão emergem – em primeiro lugar, a importância de notar a narrativa das crianças ao longo do processo de desenho e, em segundo lugar, as implicações de registrar ou fixar o significado do desenho ao rotulá-lo.

Se a narrativa das crianças sobre o processo de desenho registra a jornada de sua construção de significado, é isso, assim como o próprio desenho, que fornecerá insights sobre as compreensões e perspectivas das crianças. Torna-se então importante que os pesquisadores se envolvam com as crianças ou, pelo menos, estejam cientes desse processo, a fim de entender as intenções das crianças nos desenhos. No entanto, grande parte da atenção dada aos desenhos tem sido no produto acabado e na sua rotulagem.

Palavras ancoram significados, como evidenciado na forma como as legendas servem como interpretações de fotografias. Assim, uma vez que um rótulo é anexado a um desenho, o significado é atribuído. As crianças no início da infância estão bastante familiarizadas com este processo – elas desenhavam algo, dizem o que é e o adulto escreve o texto. Embora o objetivo de pedir às crianças que expliquem seus desenhos pode ser evitar a interpretação adulta.

Este processo altamente ritualizado não resulta necessariamente em crianças a partilhar o seu significado pretendido: as crianças podem tornar-se muito hábeis em dar a informação que é necessária para completar a tarefa.

O discurso do desenho como significado é evidente em pesquisas recentes envolvendo crianças pequenas. Por exemplo, crianças pequenas através do desenho e contam analogias e características textuais. A complexidade dos desenhos das crianças, pois os sinais verbais e não verbais

são usados para transmitir significado. Desenhos infantis representam uma forma de documentar fenômenos educacionais e obter insights sobre as perspectivas de vida das crianças em escolas e salas de aula. O desenvolvimento de ideias infantis sobre o seu corpo.

“[...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir.” (CUNHA, 1999, p. 18).

O desenho para ajudar a acessar seus conhecimentos sobre o corpo e conceituar a educação na primeira infância, desafiando as ideias tomadas por garantidas. Podemos usar desenhos infantis para ajudar os professores a examinar as crenças e valores subjacentes às suas práticas pedagógicas. Além disso, o estudo longitudinal de crianças jovens desenhando em contextos de casa, pré-escola e escola pode causar impacto nas crenças de outras pessoas importantes em casa e na escola. Apoiar o desenho infantil pode ampliar nossa compreensão do mundo da criança como uma ferramenta para construir e compartilhar significado.

COMUNICAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

O ser humano, desde o nascimento, é um ser social, embora seja totalmente dependente durante a lactação. A mãe e o pai iniciam o bebê nas relações sociais, principalmente a mãe, que deve apresentar um comportamento que tranquilize e conforte o bebê. Posteriormente, os educadores de berçário são integrados a esse trabalho, para que o bebê gere um vínculo seguro com todos os adultos que serão responsáveis por seus cuidados. A relação deve ser promovida pela figura de apego adulta, que deve ser capaz de identificar as diversas estratégias de comunicação fornecidas pela criança a partir de sua satisfação física, psicológica e emocional (BRUSCIA, 2000).

Durante o primeiro período da lactação, desenvolve-se a comunicação emocional direta, ou também conhecida como comunicação situacional pessoal, uma vez que o adulto estabelece uma relação próxima, direta e afetiva com o bebê, pois ambos os seres são ativos. A estimulação positiva frequente através da linguagem, as carícias, a satisfação das necessidades de forma sensível e abrangente, são essenciais e determinantes para o desenvolvimento do bebê, bem como para a relação de apego (BRUSCIA, 2000).

Abordagens recentes consideram que a emoção é um meio essencial para promover a aprendizagem, pois influencia o desenvolvimento da afetividade e ajuda a compreender o próprio processo de aprendizagem (BRUSCIA, 2000). Apesar de o construtivismo considerar que os fenômenos cognitivos e emocionais que impulsionam o comportamento são expressões de um processo holístico, os programas e práticas educacionais perseveraram em dar relevância desproporcional à dimensão cognitiva em detrimento da dimensão emocional, possível consequência: fragmentação e obstrução da aprendizagem, especialmente se considerarmos que os alunos passam grande parte do seu tempo na escola.

Estudiosos consideram a música como uma necessidade primordial da vida, razão pela qual ela deve fazer parte da realidade escolar e ser implementada como ferramenta pedagógica desde cedo no alcance das habilidades cognitivas, perceptivas e expressivas da criança, em especial

aquelas relacionadas com a língua materna, onde a leitura desempenha um papel fundamental como forma de apropriação do conhecimento. Da mesma forma, destacam o sucesso na articulação da pedagogia musical com atividades lúdicas para motivar a participação espontânea dos bebês, que, atraídos por ela, integram-se mais facilmente ao grupo e estão positivamente predispostos à aprendizagem.

No entanto, essas potencialidades pedagógicas da música ainda não são suficientemente exploradas em benefício da educação infantil, contexto em que se insere este estudo com o objetivo de analisar a importância da Pedagogia Musical como estratégia metodológica para desenvolver a motivação e potenciar as competências cognitivas e socioemocionais em escolares na educação infantil.

ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO

O contexto familiar aumenta a possibilidade de desenvolvimento da alfabetização de três maneiras, através da interação, que consiste nas experiências compartilhadas pela criança com seus pais, irmãos e outras pessoas no meio ambiente familiar, através do ambiente físico, que inclui os materiais de leitura e escrita disponíveis no lar e através do clima emocional e motivacional, que inclui as relações entre as pessoas em casa, principalmente aqueles que refletem dos pais em relação à alfabetização e à aspirações em relação ao desempenho de seus filhos.

Aos pais podemos afirmar que apoiar o desenvolvimento cognitivo e linguístico na primeira infância e sua pré-alfabetização pode ser um verdadeiro desafio, uma vez que ao acessar a educação nas séries iniciais as perspectivas acumuladas na socialização incidem em habilidades suficientes ou em construção nesta área. Motivar famílias a participar da aprendizagem e alfabetização pode representar uma tarefa difícil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

As necessidades e interesses de famílias demonstra-se útil e prova a sensibilidade cultural e linguística, bem como desenvolve um senso de propriedade dentro das comunidades e grupos-alvo. A aprendizagem familiar supera, assim, as barreiras entre o lar, a escola e a comunidade, quebra o determinismo intergeracional da sub-educação e do analfabetismo e, assim, ajuda a enfrentar os contínuos desafios da privação, desigualdade, pobreza e exclusão. A participação familiar no processo de alfabetização, portanto, engloba todas as atividades destinadas ao apoio das no desenvolvimento de um ambiente familiar estimulante proporcionando a aquisição de habilidades essenciais e a aprendizagem ao longo da vida.

O conceito de alfabetização sofreu diversas mudanças ao longo do tempo, da mesma forma como as sociedades vêm se transformando, as técnicas de aprendizagem seguem as mesmas prerrogativas. Os métodos de alfabetização foram aos poucos sendo aperfeiçoados para responder às demandas educacionais que vão surgindo no campo da leitura e escrita. Para alguns profissionais as técnicas tradicionais como o uso de cartilhas não respondem mais às necessidades educacionais, o que gera polêmica entre uma parcela dos alfabetizadores (CESCA, 2004).

O desenvolvimento desde a educação infantil compreende métodos que perpassam as car-

tilhas, como exemplo das narrativas e aptidões numéricas, além disso, algumas investigações de cunho fonológico desempenham um papel importante na aquisição de leitura. Este processo, também chamado de consciência fonológica, refere-se à capacidade de a criança reconhecer e manipular sons e palavras, ser capaz de identificar três tipos de habilidades relacionado ao processamento fonológico: sensibilidade fonológica, memória fonológica e a recuperação do léxico fonológico armazenado.

“Os autores destes estudos explicam que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Desta forma, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (suprafonêmicos) parecem se desenvolver naturalmente, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita.” (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p.88)

Há também um conjunto de evidências que o nível de habilidades de leitura e de escrita está intimamente relacionado com variáveis como: quantidade e tipo de vocabulário, grau de familiarização com diferentes estilos conversação, nível de compreensão de linguagem falada e experiência na realização de conexões nos usos e formas da linguagem. Pode ser categoricamente declarado que habilidades relacionadas à linguagem oral e escrita, que pode ser adquirida em etapas e estágios iniciais do desenvolvimento psicológico, vão assumir a vida escolar das crianças.

Lagoa (1990) assevera que o conceito de alfabetização está relacionado a capacidade compreender e produzir significado de forma basilar dos fenômenos vividos em sociedade, ou seja na vida cotidiana. Desse modo a concepção em questão nos leva a compreender que a premissa que determina a condição de alfabetizado está relacionada à produção e compreensão de pequenos textos.

“Houve um tempo que era apenas passar os rudimentos da língua para outra pessoa. Aquele que conhecia esses códigos era considerado alfabetizado. Hoje podemos dizer que o indivíduo que possui o domínio do código e realiza a tarefa de codificar/decodificar é considerado como alfabetizado” (LAGOA, 1990, p. 34).

Em suma, a perspectiva da alfabetização nos anos iniciais que, desde cedo, as crianças adquirem – no campo do conhecimento sobre vários aspectos da linguagem oral e escrita – é necessário para uma posterior aquisição de escrita convencional e habilidades de leitura. Entre as habilidades e conhecimentos que estão localizados como parte do desenvolvimento escolar pode incluir: educação fonológica, uso de vocabulário amplo variados, domínio de várias funções sociais da linguagem como a descrição (de objetos, pessoas, lugares e eventos), as habilidades conversacionais, narrativas, identificação e interpretação de imagens e símbolos, a identificação de elementos relacionados com a maneira em que o alfabetização (aspectos convencionais), bem como suas funções sociais e seus relacionamentos com a linguagem oral constituem o sentido da dinâmica de vida.

EMOÇÕES E AS INSTÂNCIAS DO COMPORTAMENTO

O campo filosófico teorizou a emoção e o pensamento de forma ponderada, sugerindo que a experiência subjetiva e emocional nos processos de aprendizagem permite influenciar os pro-

cessos mentais, o que também nos permite deduzir que se conhecermos os padrões mentais de alunos, podemos facilitar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adequadas às suas necessidades. Embora o campo educacional mostre sinais de interesse em torno desse tema, ainda existem conceitos, métodos e atitudes (OLIVEIRA, 2014).

As evidências sugerem que crescemos entre relações emocionais que regulam nossa atividade e comportamento, promovendo também processos psicológicos como memória, percepção e/ou pensamento simbólico que são essenciais na aprendizagem (OLIVEIRA, 2014). Por outro lado, se for considerado que somente aqueles fins para os quais o sujeito tem uma atitude emocional positiva podem motivar uma atividade criativa, então estamos diante de uma dimensão que, se integrada ao contexto, a educação promoveria o bem-estar emocional na sala de aula. Por exemplo, o insucesso escolar e a evasão escolar e até mesmo a violência armada nas dependências da escola podem ser fenômenos atribuídos à supressão da atividade emocional (OLIVEIRA, 2014).

A abordagem emocional poderia ser uma estratégia educacional-terapêutica válida para prevenir a apropriação de conteúdos escolares? Incentivar a expressão emocional na sala de aula ou no campo educacional (por exemplo, aprender a expressar e compreender as próprias emoções, reconhecer as emoções dos outros) complementaria o desenvolvimento cognitivo (por exemplo, lógico-matemático, linguístico, espacial) porque estabeleceria qualidades como motivação ou responsabilidade para com o ato de aprender (JÚNIOR, 2018). Para isso, é preciso criar esse espaço que abra processos sistemáticos de intervenção emocional que estimulem e avaliem a discussão sobre questões como: Por que estudar não me motiva? Por que sou indisciplinado? facilitar a busca de interpretações e soluções para essas questões de forma concertada entre alunos e terapeutas.

A área de atuação da musicoterapia é muito ampla, podendo beneficiar desde crianças até mesmo pessoas idosas. Como recurso utilizado com as crianças hospitalizadas evidenciou-se os benefícios da música para seus familiares, equipe de saúde e em especial as crianças. Este recurso pode ser aplicado na área da saúde como uma intervenção de baixo custo, não farmacológica e não-invasiva, promovendo um processo de desenvolvimento que visa à saúde da criança, da família e dos trabalhadores. (TORRES, 2014. p. 29)

A experiência das instituições de ensino mostra que não identificar e processar a raiva ou a tristeza em sala de aula, por exemplo, interfere na atenção (motivação para entender) e na concentração (capacidade de direcionar a atenção) porque a mente não retém informações acadêmicas devido à intensidade e espaço de tempo que esses pensamentos emocionais ocupam quando não são processados (BRUSCIA, 2000).

Nesse sentido, com suas histórias de vida demonstra como a resolução de problemas, tradicionalmente vista como uma atividade exclusivamente cognitiva, é afetada por bloqueios emocionais específicos que, por sua vez, são influenciados pela realidade social e pelo contexto. Os estudantes (JÚNIOR, 2018). O esclarecimento de qualquer confusão ou bloqueio emocional é realizado na medida em que os alunos são sistematicamente incentivados a descobrir, expressar e identificar pensamentos emocionais específicos que possam estar dificultando o aprendizado acadêmico. Quando essa exploração acontece a atenção e a concentração tendem a aumentar (JÚNIOR, 2018).

Por outro lado, ajudar o aluno a reconhecer sua experiência emocional é promover a descoberta e a compreensão do ser, o que por si só é um processo significativo, pois tende a ser relevante e valorizado pelos alunos, o que pode, simultaneamente, potencializar outros processos de apren-

dizagem. Nesse sentido, a emoção desencadeia, mantém e controla a inclinação para aprender enquanto facilita ou enfraquece a aprendizagem. As emoções estão intimamente relacionadas com a percepção que se tem de si mesmo, o que influencia o comportamento. Por exemplo, se uma pessoa percebe que não é assertiva, é provável que o que ela projeta esteja sujeito a esse conceito, daí a importância de também explorar esses conceitos no cenário educacional (BRUSCIA, 2000).

É importante destacar que, embora elementos como o currículo, tradicionalmente orientado para a satisfação do conteúdo e da avaliação, intervenham no processo de aprendizagem, a qualidade humana do corpo docente é decisiva. Os professores precisam ser capazes de facilitar sua própria reflexão pessoal para entender a relação entre eles e seus alunos e se permitir conhecer como os processos de aprendizagem ocorrem no contexto de seu próprio processo de ensino e de sua própria experiência emocional.

MUSICOTERAPIA E AS EMOÇÕES E APRENDIZAGENS

Qual é o papel da música na emoção e na aprendizagem? Do ponto de vista da musicoterapia educacional, a música precipita o processo cognitivo (habilidades de observação, percepção, interação e retenção) ao mesmo tempo em que promove a identificação e expressão de emoções e com ela a descoberta e compreensão do ser fazendo. de dificuldades ou virtudes associadas a emoções que afetam a aprendizagem.

A Musicoterapia é capaz de facilitar a expressão e a elaboração de várias dimensões do processo de desenvolvimento dos cuidadores. A relação consigo mesmo, com o grupo e com a comunidade na qual estão inseridos, aponta todo o tempo para uma questão compreendida como o cuidar e ser cuidado, questão relevante neste trabalho e em todas as profissões de ajuda. (SANTOS, E. A.; ZANINI, C. R. O.; ESPERIDIÃO, E. 2015. p. 95)

A musicoterapia, que em sua definição concisa é um processo de intervenção sistemática que utiliza experiências musicais e a relação pessoa-terapeuta para promover mudanças, envolve os alunos em processos terapêuticos individuais ou em grupo. A aprendizagem relacionada a música é realizada no campo educacional e um de seus atrativos é que os alunos percebem que podem compartilhar seus sentimentos em um ambiente sem preconceitos onde suas contribuições são reconhecidas (BRUSCIA, 2000). Por exemplo, se durante um processo de aprendizagem musical, uma turma pode descobrir que sua raiva (reação emocional) é a emoção que está afetando sua motivação (tendência emocional que facilita o alcance de objetivos) e disciplina, essa descoberta permitiria a introspecção desenhar estratégias próprias para estabelecer motivação e autorregulação de impulsos.

A música é usada como terapêutica desde a Antiguidade. Sons e música manifestam-se em muitas culturas para tratar enfermos^{3,4}, até hoje. Marcada desde os antigos registros, transforma-se em musicoterapia contemporânea, que se fundamenta em bases científicas. Entretanto, desde o tempo de Hipócrates, a literatura na área de saúde tem uma atitude cética em relação ao papel terapêutico da música, uma vez que o espaço conceitual para a música enquanto terapia parece ter-se formado a partir da filosofia e pela religião. (JÚNIOR, 2018. p. 16)

A musicoterapia utiliza quatro métodos principais: composição (usar esses métodos com os alunos para explorar sua vida emocional estimula o autoconhecimento e, embora esse processo

possa ser doloroso, acaba sendo profundamente significativo por si só, pois conecta e integra o ser de maneira criativa.

A música facilita a identificação de pensamentos emocionais sobre quem somos, poderia permitir que os alunos tomassem o estudo como um prazer. Estudar nem sempre é uma tarefa fácil e provoca pensamentos emocionais de derrota, confusão e apatia, por isso é necessário desenvolver uma atitude pessoal sobre o próprio processo de aprendizagem que permita gerar significado. A geração de sentido através da música abre uma possibilidade de compreensão e mudança de atitudes em torno da aprendizagem (BRUSCIA, 2000).

O sistema educacional vigente raramente busca respostas para experiências emocionais que dificultam o aprendizado, pelo contrário, tende a sobrecarregar e excluir os alunos que sofrem com elas. Para a Musicoterapia, as emoções são consideradas aspectos do processo de conhecer umas às outras que influenciam o comportamento, portanto, assume-se que a qualidade da aprendizagem dependeria da integração dessas emoções no processo de aprendizagem. Integrar a experiência emocional ao processo de aprendizagem facilita o desenvolvimento do grau de conhecimento que os alunos têm sobre si mesmos em torno de suas motivações, possibilidades e limitações sobre as demandas acadêmicas e os procedimentos necessários para atender a essas demandas, o que implica reflexão para a transformação de estados destrutivos de consciência que afetam sua evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação música-aprendizagem é significativa e se dá pela aquisição de alerta e predisposição para adotar padrões criativos em substituição aos destrutivos, promove a descoberta de um significado pessoal que provoca mudanças criativas de comportamento, uma vez que o evento musical é percebido como valioso para interpretar algum aspecto da realidade de forma artística. Por outro lado, a interação aluno-terapeuta e os eventos que acontecem nas sessões favorecem a aprendizagem, uma vez que o processo é centrado nas necessidades do aluno de explorar significados pessoais que influenciam seu comportamento e atitudes em relação à aprendizagem.

Podemos utilizar, entre outros métodos de musicoterapia, a análise de canções com particular utilidade. Inicialmente, o método envolve ouvir músicas selecionadas pelo aluno para perguntar: Que sentimento, ideia ou imagem a música ouvida quer comunicar? Posteriormente, envolver a abordagem existencial de questões em torno de: Quem sou eu? Mas qual seria o benefício de responder a essa pergunta? fundamentalmente promover o conhecimento pessoal e cultivar a perseverança em ser para se auto-organizar para construir um significado valorizado pelos alunos sobre o ato de aprender. Do ponto de vista psicodinâmico, a análise da música é uma experiência através da qual os pensamentos emocionais emergem e são trazidos à consciência por meio da interpretação verbal e musical e, assim, analisados e integrados para servir às funções de autorregulação.

Por outro lado, essa experiência estimula a transmissão de ideias ou visões sobre o mundo e a existência, a música, por exemplo, é a melhor forma de transmitir uma mensagem ou conhecimento por ser uma comunicação direta que descreve a sociedade e sua experiência. Se outro

método como composição (por exemplo, canções ou peças instrumentais) fosse usado, uma expressão emocional específica que desejasse ser compreendida seria documentada, como apatia; neste caso, a peça composta torna-se um ato comunicativo de interação.

Atualmente, nos acostumamos a um mundo onde as mudanças ocorrem com velocidade sem precedentes. Isso nos força a questionar a noção de nosso conhecimento em suas várias esferas. A teoria desenvolvida a partir da objetividade do quantitativo e, além disso, as ciências naturais com base no pensamento científico, incorporou outros conhecimentos, a construção de um pensamento crítico baseado em fenômenos incluindo o conceito de interpretação. É uma extensão do paradigma cognitivista, que posiciona a subjetividade em um lugar mais relevante. O conhecimento que é construído a partir da experiência e pensamento das Artes Visuais é configurado a partir do interpretativo e da práxis. Essa expansão é largamente inspirada nas possíveis leituras da produção artística baseadas na interpretação hermenêutica. É essa mesma interpretação que nos permite inserir um pensamento sobre o fenômeno estético como um evento que não é isolado ou restrito a formas sensíveis não condicionadas pela racionalidade. Trata-se mais de considerar o ensino das artes visuais como um conjunto de fenômenos que podem ser experimentados a partir de diferentes abordagens de pensamento e ação.

Em síntese, a musicoterapia utiliza fundamentalmente as experiências musicais e a relação aluno-terapeuta (em sessões de grupo ou individuais) para estimular o autoconhecimento por meio do desenvolvimento emocional e levar a uma mudança no significado da experiência de aprendizagem para que os alunos contribuam para treinar e regular. É uma abordagem horizontal que convida os alunos a expressarem o que pensam sobre o que se propõe a aprender, esse aspecto é fundamental para entender o comportamento e as atitudes dos alunos, compreender as emoções responde pelas dificuldades dos alunos, seus gostos ou desgostos, apatia ou entusiasmo.

REFERÊNCIAS

BRUSCIA, K. E. **Definindo Musicoterapia**. Trad. Mariza Velloso Fernandez Conde. 2. ed. Rio de Janeiro, Enelivros, 2000.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

JÚNIOR, Hermes de Andrade. **Eficácia terapêutica da música: um olhar transdisciplinar de saúde para equipes, pacientes e acompanhantes**. Rev enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

LIBANEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUQUET, Georges Henri. **O desenho infantil**. Tradução de Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Editora Livraria Civilização, 1969.

MENEGOLLA, Maximiliano. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 2002.p.15 a 37.

MÈREDIEU, F. de. **O desenho infantil**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

OLIVEIRA, C. C. & Gomes. A. **Breve história da musicoterapia, suas conceptualizações e práticas**. In: Atas do XII congresso da SPCE, 754-764. Portugal. (2014).

SANTOS, E. A.; ZANINI, C. R. O.; ESPERIDIÃO, E. **Cuidando de quem cuida: uma revisão integrativa sobre a musicoterapia como possibilidade**. Revista Música Hodie, Goiânia, V.15 - n.2, 2015, p. 92-104

TORRES MCAR, Leal CMF. **Reflexões de professoras supervisoras de estágios supervisionados de Música no ambiente hospitalar: desafios e aprendizagens**. Revista da FUNDARTE. 2014.

ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO E A DEPENDÊNCIA QUÍMICA

APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2011); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no Céu Sapopemba.



RESUMO

Atualmente a dependência de drogas é considerada um problema grave de saúde no Brasil, pois existe uma relação comprovada entre o consumo de drogas e os agravos à saúde dele decorrentes. O objetivo deste trabalho é trazer algumas considerações sobre a dependência química e o uso da arteterapia como recurso no tratamento. Este trabalho baseou-se em revisão bibliográfica de artigos, sites e livros referentes ao tema. O fenômeno da drogadição é complexo e multifatorial. Há diversos modelos de tratamento, em regime ambulatorial, semi-intensivo ou internação. Discutir e cuidar da dependência química na atualidade é encarar-la dentro do modelo biopsicossocial de saúde, considerando o paciente em sua totalidade, encarando-o como um ser ativo. A arteterapia pode contribuir no encontro de um caminho que contribui no processo de recuperação do dependente, facilitando a superação das dificuldades e compreendendo a dinâmica de vida do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Dependência; Tratamento; Reabilitação; Saúde.

INTRODUÇÃO

O uso de substâncias psicoativas é uma prática antiga e presente em várias culturas desde os tempos pré-históricos, portanto, faz parte da história da humanidade. Alguns povos faziam uso dessas substâncias para fins terapêuticos, outros as usavam em seus ritos religiosos. Atualmente a dependência de drogas é considerada um problema grave de saúde no Brasil, pois existe uma relação comprovada entre o consumo de drogas e os agravos à saúde dele decorrentes.

A dependência de drogas é causa de frequentes internações nos hospitais psiquiátricos do país, e está composto por experiências que geram sensações conflituosas tanto no indivíduo quanto na família. As repercussões do uso abusivo dessas substâncias são percebidas nas várias interfaces da vida social: na família, no trabalho, no trânsito, na disseminação de doenças, no aumento da criminalidade (MELO, 2008).

A dependência de drogas pode ser definida como uma preocupação constante do sujeito

em conseguir uma substância psicoativa, que influi sensivelmente em seu estilo de vida. Um consumo compulsivo da substância, apesar de suas consequências adversas, bem como um padrão de recaída recorrente depois de conseguir a abstinência ou mesmo uma incapacidade para largar, embora isso possa supor consequências muito negativas para a pessoa. Os efeitos produzidos pelo consumo de drogas dependem de muitos fatores, tais como a substância consumida, a quantidade consumida, a personalidade do jovem, a situação, sócio familiar etc. (BECOÑA & VÁZQUEZ, 2005).

Tão amplas quanto às questões que envolvem a dependência química são as que podemos encontrar quando o assunto é recuperação. A procura por tratamento entre adultos, jovens e adolescentes tem aumentado na última década. Observa-se o surgimento de diversificados tipos de drogas o que muda o modo e o tipo de consumo, bem como o impacto na vida do usuário.

Diante dessa problemática atual em que cada vez mais pessoas, principalmente os jovens, se envolvem com as drogas, o presente artigo buscou responder a seguinte questão:

Como a arteterapia pode amenizar e tratar indivíduos que sofrem com a dependência química? Para responder essa questão, tracei como objetivos:

1. Conhecer a arteterapia e o arte terapeuta;
2. Conhecer os benefícios da arteterapia no tratamento das drogas;
3. Analisar melhorias obtidas através do uso da arteterapia por dependentes e ex dependentes químicos.

A ARTETERAPIA E O ARTE TERAPEUTA

Uma tarefa que poderia ser complicada torna-se simples, a partir da inserção da metodologia arte terapêutica no quadro de ocupações oficializadas no Brasil (CBO – cód. 2263-10): apresentar a arteterapia como método suficiente para o tratamento de transtornos e comorbidades. Especialmente quando aplicada ao tratamento de transtornos mentais relacionados a substâncias (drogadição) e as comorbidades que possam vir juntas a estes transtornos.

A ideia “suficiente” não exclui a parceria com outros profissionais. O que mais vale ressaltar aqui é a capacidade que a arteterapia tem de alcançar e ocupar espaços na recuperação e na vida do adicto que dificilmente encontraremos em outra dinâmica terapêutica. Porque o fazer arte terapêutico não se limita a abordagem psicológica nem somente a uma ocupação que dê conta do cognitivo e ocupacional do paciente.

Não se trata nunca de valores estéticos ou beleza poética na análise de trabalhos produzidos por pacientes de qualquer natureza. Não há avaliação alguma de grau de habilidade ou talento artístico potencializado. O que entra em questão é o fazer espontâneo e a entrega livre para cada produção, sob qualquer manifestação artística, envolvendo artes conhecidas e desconhecidas.

E para tal, nem o paciente nem o terapeuta precisa ser artista. Tendo como condição nesta relação terapêutica a formação do profissional na matéria da arteterapia. O que se exige da arte

terapeuta é o conhecimento dirigido às artes, às técnicas artísticas, materiais para produções artísticas e, necessariamente, domínio das teorias de psicologia analítica de Carl Jung, seus estudos, pesquisas e trabalhos reconhecidos e aplicados por grandes autores, como Nise da Silveira, Luigi Zoja, Ângela Philippini, dentre outros

A percepção do terapeuta tem que estar focada no que se apresenta plasmado nas imagens produzidas pelo paciente, em consonância com as suas palavras, colocando também foco nas expressões do seu corpo, gestual e postura, que o acompanham. Toda manifestação do ser, até mesmo seus sonhos, podem servir de objeto de apreciação e investigação. Segundo SILVEIRA (2001) a palavra fracassa.

Mas a necessidade de expressão, necessidade imperiosa inerente à psique, leva o indivíduo a configurar suas visões, o drama de que se tornou personagem, seja em formas toscas ou belas, não importa. O que importa é a ação do que quer e precisa ser comunicado consciente ou inconscientemente. E esta ação é o fazer artístico, que não precisa ser classificado como arte. Mas sempre incentivado e acatado, podendo ser pintura, modelagem, dança, poema, foto, cena e/ou música, para posterior análise e cuidado permanente.

O PODER DA ARTETERAPIA NO COLETIVO E INDIVIDUAL

Mesmo sabendo que existem outras metodologias terapêuticas que propõem ação e realização no seu fazer, a arteterapia, além de conter estes propósitos inerentemente, oferece ao dependente a possibilidade de se expressar e reconhecer-se através da força dos símbolos, que são trazidos e estimulados por imagens do consciente e do inconsciente.

Segundo JUNG (2011), verdadeiro símbolo deve ser compreendido como expressão de uma concepção para a qual ainda não se encontrou outra nem melhor. E os símbolos são expressões do coletivo para o indivíduo. O aspecto universal dos símbolos é reconhecido pelo grupo e pelo indivíduo. Essa ideia é de clara identificação e interpretação. Facilita o trabalho do terapeuta e toda a equipe envolvida no atendimento, abrindo caminho para um sem-fim de abordagens.

Quando aplicada em grupo de adictos, a arteterapia pode ser adequada a jogos de teatro, dança e música. Existe ainda a possibilidade do manuseio de materiais plásticos em produções de grupo ou separando o grupo em subgrupos, duplas ou mesmo indivíduo. Porém, mantendo sempre o foco no coletivo. Exatamente por a proposta primordial ser o grupo e seus membros. Dessa forma, a unidade é que vai delinear este setting arte terapêutico e proteger cada participante, aproveitando-se de rituais que possam ser manifestados pela coletividade.

Tais rituais vêm carregados de simbologia. E quando a arte terapeuta tem conhecimento profundo da matéria da drogadição, sabe substituir movimentos ritualísticos compulsivos da adição por jogos e composições artísticas, que abrem caminho para a recuperação e proporcionam qualidade de vida aos pacientes. E, para tal, as artes são perfeitas catalizadoras e transformadoras de energia coletiva e individual.

Segundo Andrade (2000) além da função social, a arte possui ainda, função terapêutica, pois através dela o ser humano libera sentimentos e emoções. Ela é necessária para que o homem conheça e transforme o mundo, possa situar-se, tanto quanto envolvê-lo em seu inerente fator de magia. O ato de criar e o produto da criação tornam-se o porta voz da tentativa de solução de conflitos. Na interação com o meio ambiente, o homem transforma e se transforma, cria imagens e símbolos carregados de profundas emoções, conhecimentos e dúvidas.

Atualmente, a arteterapia vem sendo utilizada com crianças, com pessoas da terceira idade, com portadores de doenças crônicas degenerativas como Aids e câncer, com menores carentes, com grupos de mulheres, com adolescentes, podendo ser usada tanto como meio profilático bem como um processo normal de terapia. Ela possibilita ao ser humano uma descarga da tensão nervosa ao mesmo tempo em que propicia momentos de prazer em poder fazer arte, bem como devolve a autoestima e o poder de criar.

Portanto, tratar do grupo ou do indivíduo exige da arte terapeuta sensibilidade e conhecimento de técnicas artísticas, e suas possibilidades, que mobilize os participantes e os conduza para a melhor e mais espontânea expressão de si mesmos. Assim como dominar as propostas terapêuticas junguianas. E após colher material suficiente, provenientes das experiências com esses pacientes, encontrar as soluções de tratamento, que estarão justamente na aplicabilidade dos próximos materiais e técnicas artísticas que serão utilizados nesta nova fase da recuperação: a busca do que substitua o fenômeno da atração ritualística às drogas pelo poder de realizar concretamente algo transformador, facilmente encontrado e reconhecido nas artes.

BENEFÍCIOS DA ARTETERAPIA NO TRATAMENTO DAS DROGAS

A arte tem o poder de nos levar ao encontro com nosso eu interior, gerando ora prazer, ora conflitos, sentimentos bons ou ruins são resgatados, verdades latentes são manifestadas na produção artística. A obra acabada é a manifestação da arte de alguém, do artista que criou com a certeza de se mostrar para outros, seu intuito na verdade é ser plural, levar as pessoas a reflexões coletivas, que também gerem mudanças (MONTEIRO, 2009).

Quando aplicada em ateliês, a arteterapia encontra-se no seu habitat natural. Mas quando é exercida em clínicas, centros de reabilitação, hospitais, instituições de internação ou ambulatorial, a arteterapia é adaptativa, realista, mutante. Se adequa aos sistemas e equipes multidisciplinares, amplificando o que já funciona e conquistando os espaços e a confiança do paciente, quando nenhuma outra abordagem consegue estabelecer o vínculo com o cliente. Principalmente quando a arteterapia trabalha coadunada com a psiquiatria.

As fases do tratamento vão ditar a opção de materiais e técnicas que mais arraiguem o paciente para as suas escolhas; na sequência, outros materiais são utilizados para deixá-los mais soltos para suas tomadas de decisões. Visando a evolução do tratamento e sempre obedecendo à natureza e a linguagem de cada material referentes a cada fase. Enquanto que o grau de comprometimento psicológico do paciente define o tipo de material ou técnicas artísticas que possam ser

aproveitados. Tudo em conformidade com a limitação física do dependente naquele momento e com o conteúdo das escutas da arte terapeuta.

Furth (2004), Leite (2002), Valladares (2004, 2005) acreditam que, tanto na arte quanto na arte-terapia, os conteúdos do inconsciente são registrados pela produção simbólica (imagens), pela cor, formas, movimentos, ocupação no suporte e padrões expressivos gerais, elementos que compõem o processo de transformação e obtêm consistência a partir da criação plástica. Assim, as imagens produzidas pelos usuários ajudam na compreensão da trajetória psíquica deles.

Lazzarini (2003) contribui dizendo que ao realizar um trabalho artístico, seu autor revela uma imagem de seu mundo interno, como resultado de seu trabalho de criação, constrói uma imagem plástica, trazendo para o mundo externo e objetivo a imagem que estava internalizada e na dimensão do imaterial, em seu mundo subjetivo. Ao contemplar suas próprias obras, o autor entra em contato com características essenciais que compõe a sua identidade.

Ao usar recursos artísticos, reconhece seus recursos internos, ou seu poder criativo, revigorando o sopro de vida contido em si mesmo. A arteterapia, aplicada ao dependente de drogas e de acordo com os novos paradigmas de atenção em saúde mental é um processo terapêutico predominantemente não-verbal, por meio de recursos artísticos, que acolhe o ser humano com toda sua diversidade, complexidade, dinamicidade e o auxilia a encontrar novos sentidos para sua vida, objetivando a reinserção e inclusão social (VALLADARES, 2008). A arteterapia pode ajudar o dependente a liberar sua energia criativa, e colocá-la como aliada na busca do fortalecimento do desejo de recuperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este trabalho que a dependência é uma questão bastante complexa. Muitos se perguntam o porquê de, dentre tantas pessoas que fazem uso de drogas, somente algumas desenvolvem a dependência. Recentemente muito se tem pesquisado sobre os fatores que levam a dependência. Tudo leva a crer que fatores variados determinantes quando se busca a causa da dependência. E tão complexo quanto a dependência é a questão do tratamento.

Pode-se dizer que a forma de encarar a dependência química e o trabalho com o mesmo, sofreu e ainda sofre alterações, que buscam cada vez mais uma abordagem mais ampla e coerente do usuário ou do dependente químico. Acredito que também são necessárias mudanças na formação dos profissionais que lidam com essa questão, além de alterações na forma de encarar o paciente ou o indivíduo que apresenta maior vulnerabilidade em relação à droga, encarando os mesmos como seres ativos, que possuem saberes e fazeres próprios.

Não encontramos em outro profissional, da área das psicoterapias, as técnicas e os recursos exímios da arte terapeuta. Muito menos um profissional que trabalha com artes, pode exercer a função da arte terapeuta sem a formação em arteterapia. Como também não é da arteterapia a função da medicina nem tão pouco o ofício das artes. À arte terapeuta, cabe a abordagem analítica de Carl Jung, através de expressões artísticas, catalizadoras e reveladoras de acontecimentos do

consciente e do inconsciente, individuais e coletivos.

A arteterapia é da área da saúde, compondo equipes multidisciplinares, facilitando processos e melhorando as intervenções psicoterapêuticas. No caso da problemática presente no artigo, transtornos mentais relacionados a substâncias químicas, a arteterapia é uma terapêutica sem precedentes. Capaz de desvelar ocorrências da psique humana, que dificilmente seriam externadas sem a ajuda das artes, e prognosticá-las. Porque trazem, com as imagens produzidas, o material adocido, contidos em expressões simbólicas e manifestações típicas de rituais de passagem, que são, para o adicto, a causa e o efeito da sua relação com as drogas.

Temos que combater contra as drogas e todo tipo de vício que impede a qualidade e bem-estar pessoal e social do ser humano. Precisamos de melhores cuidados para o dependente químico. Não podemos estigmatizá-lo, condenando-o a resultados inexpressivos quando se trata de recuperação contínua. Devemos buscar uma nova abordagem, outra perspectiva, que proponha uma terapêutica mais dinâmica que possa estar no mesmo nível de ludicidade e transcendência que os usuários, equivocadamente, buscam nos efeitos das drogas. E com arte e terapia revelar o verdadeiro potencial dessas pessoas, que sofrem com as drogas o que poderia ser transmutado em criatividade.

Com o artigo finalizado fico satisfeita com todo o conhecimento adquirido em todas as leituras e, também com o aprendizado que obtive na pesquisa para a sua confecção. Todas as etapas foram gratificantes. Espero poder unir a especialização em Arteterapia com a minha formação em Pedagogia, para alcançar resultados e contribuir na mudança de vida das pessoas, andando juntas tornar-me-ão uma profissional melhor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Liomar **Quinto de. Terapias Expressivas: Arte-Terapia, Arte-Educação, Terapia Artística**, São Paulo: Vetor, 2000.180p.

BECOÑA, E.; VÁZQUEZ, F. L. **Psicopatologia e tratamento da dependência química em crianças e adolescentes**. In: CABALLO, V. E.; SIMÓN, M. A. **Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente: transtornos gerais**. São Paulo: Santos, p. 213- 217, 2005.

FURTH, G. M. **O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte**. São Paulo: Paulus, 2004.

JUNG, CG. **O Espírito na Arte e na Ciência**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

LAZZARINI., Dirceenée www.ondetem.com/arteterapia. **Arte-terapia Humanista e desenvolvimento Espiritual**. Mini curso ministrado durante o III Simpósio de Psicologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 29 e 30 de setembro e 01 de outubro de 2003.

LEITE, S. J. S. **Predicados da imagem simbólica II: Arteterapia**. Revista Imagens da Transformação, Rio de Janeiro, V.9, n.9, p.210-216, 2002.

MELO, I. M.. **Enfermagem psiquiátrica e de saúde mental na prática**. São Paulo: Atheneu, 2008.

MONTEIRO, W. **O Tratamento Psicossocial das Dependências**. Belo Horizonte, MG: Novo Milênio Gráfica e Editora, 2000.

PHILIPPINI, A. **Para entender Arteterapia: cartografias da coragem**. Rio de Janeiro: WAK, 2005.

PHILIPPINI, A. **Arteterapia – Coleção Imagens da Transformação**, nº11, vol.11. Rio de Janeiro: POMAR, 2004.

SILVEIRA, N. **O Mundo das Imagens**. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

URRUTIGARAY, M. C. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens**. 4. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

VALLADARES, A. C. A. **A Arteterapia humanizando os espaços de saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

INCLUSÃO ESCOLAR - UMA QUESTÃO DE DIREITO

ARIANA DE FARIAS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2014); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade XV de Agosto - FAQ (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - no CÉU EMEI Cantos do Amanhecer.



RESUMO

Este artigo apresenta o paradigma da inclusão escolar no ensino regular, segundo as leis vigentes do Brasil. Um assunto que se aplica na área política e social. A legislação brasileira garante direitos as pessoas com necessidades especiais na frequência nas aulas no ensino regular, como também aos professores a devida formação e capacitação. Porém essas garantias de direito, ainda se passa por um processo de concretização. A relevância desse assunto em estudo se baseia principalmente nos direitos fundamentais da Constituição Federal, a Educação para todos. Uma educação que visa o respeito, a igualdade, a aceitação das diferenças, qualidade de ensino, cidadania, promovendo o aprendizado com a percepção das dificuldades de cada aluno. Demanda discussão de autores, com críticas de busca de melhorias e concretização desses direitos expressos em lei, mecanismos, ações que alcance métodos que se obtenha a verdadeira qualidade de inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Direito; Formação aos Professores.

INTRODUÇÃO

Atualmente vemos muito falar em inclusão escolar, alunos que possuem alguma necessidade especial, onde possuem o seu direito explicito em lei, em estudar numa rede regular de ensino. Mas vemos também que na realidade, apesar dos alunos com necessidades especiais terem seu direito garantido, acabam não tendo esse atendimento como condiz a lei, obtendo uma aprendizagem efetiva e coerente, desenvolvendo suas potencialidades de acordo com suas dificuldades, devidas as suas necessidades especiais.

A inclusão escolar está sendo uma luta de famílias, em busca dos seus direitos. Uma garantia ao acesso e permanência do aluno com necessidades especiais no ensino regular. Numa conscientização, de estrutura para uma transformação, de atendimento no sistema educacional, sem exclusão, independente das diferenças de cada aluno.

O movimento pela inclusão promove uma série de ações, para uma educação de qualidade, uma escola dinâmica com organização, infraestrutura, atendendo a todos os alunos, sem distinção.

Portanto há uma precisão te tratarmos esse assunto de uma forma mais persuasiva, para ampliarmos essa obrigatoriedade em lei, para se tornar efetiva verdadeiramente nas redes regulares de ensino.

Com base nos princípios de autores citados nesse artigo e fundamentos legais, partindo do pensamento de uma educação de qualidade para todos de forma igualitária, respeitando a diversidade. Discutindo a devida formação que os educadores precisam ter para atuar em sala e encarar esses novos desafios.

A estrutura desse trabalho se dá aos devidos temas, a inclusão escolar é um processo de direito, estamos caminhando para essa normatização com base na lei, que assegura essa educação no ensino regular aos alunos com necessidades especiais. Relacionando a importância também da formação dos professores atuantes em sala, com seus direitos e deveres garantidos em lei, onde não se fornece a devida formação aos professores. Completando com a consumação do direito a inclusão, com metas e ações para atingir os objetivos da nossa Constituição Federal e as leis ordinárias.

A INCLUSÃO ESCOLAR É UM PROCESSO DE DIREITO

O direito a educação inclusive, não se define somente em leis e sim aplicá-las de forma plena, sem discriminação. A Constituição Federal (1988) coloca a educação como um compromisso ético-político, que implica garantir a todos, sem distinção uma educação com qualidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis, o atendimento educacional especializado.

Ações para garantir que as escolas tenham espaços apropriados de ensino, conforme a Constituição Federal 1988, artigo 208, inc. III;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

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

O documento do MEC/SEESP (1995,p10), diz que:

[...] a Educação Especial obedece aos princípios da Educação Geral e deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo [...]

De acordo com a Priscila Lima, a inclusão é um processo. A Constituição Federal (1988) estabeleceu uma base legal nacional para ela, que vem se consolidando nas últimas décadas. Mas até mesmo alguns documentos oficiais ainda afirmam, a respeito desse processo, que;

“A maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiências em espaços escolares semi ou totalmente segregados, como classes especiais ou escolares especiais” (BRASIL, 2004, p. 30)

A autora Priscila Lima (2006), completa dizendo que:

“A legislação é explícita quanto à obrigação das escolas de acolher a todos as crianças que se apresentam para a matrícula.

É necessário prover as escolas de estrutura física e de pessoal de apoio especializado – como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, professor de libras e de braile e, ainda, de equipamentos demandadas pelos alunos com necessidades educativas especiais.

Essa tarefa cabe as administrações dos sistemas escolares em todos os níveis, do federal aos municípios.”

O documento Política Nacional de Educação Especial retrata sobre as obrigações do sistema de ensino, de organização, disponibilizar tradutor/interprete de libras, monitores dos alunos com necessidades especiais com ajuda na higiene, alimentação, locomoção, um auxílio geral a esses alunos em especial.

O sistema de ensino tem que organizar condições de infraestruturas nas escolas, com recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

O Documento subsidiário à política de inclusão diz que, “a efetivação de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos desprovida de dificuldades é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito.”

Conforme retrata a LEI Nº 13.146/2015, Art. 28. “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]” Descritos nos incisos recorrentes a esse artigo. Aprimorar o sistema educacional, garantindo acesso, permanência e o pleno desenvolvimento desse aluno com necessidade especial, adotando medidas de adaptação a esses alunos, planejando estudo de caso, atendimento especializado de organização desse serviço prestado.

Levando em consideração os expostos expressos nas leis, visualizamos que a inclusão escolar está muito bem amparada legalmente, tutelado e garantido. Mas sabemos também que as escolas, principalmente o sistema escolar está caminhando para esses direitos serem praticados conforme escrito em lei.

A inclusão escolar é um direito em processo de adaptação, aceitação e normatizar a lei expressa. Conforme MARIA MANTOAN (2009) diz “Estamos caminhando devagar. O maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei. A nossa Constituição garante desde 1988 o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola, que não substitui o ensino regular.”

Um processo de mudança que faz repensar como o sistema de educação está agindo diante desse paradigma da inclusão. É necessário a atualização de concepções e métodos de ensino, na construção da identidade de cada indivíduo, respeitando suas limitações, singularidades e peculiaridades, dentro do seu contexto social.

Para que esse sistema de inclusão seja efetivo, precisa haver uma parceria entre o Governo do Estado e o corpo docente do Estado. Conhecer o processo de aprendizagem e seus recursos de forma adequada aos alunos com necessidades especiais, que favoreçam uma melhor compreensão de estudo, que facilite essa relação entre aluno e professor.

O Estado cumprindo suas obrigações conforme artigo 205 da CF/1988, “ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ” Investindo em novas tecnologias, capacitação e formação aos professores, para que possam se especializarem, se atualizarem e aprofundarem nas particularidades de cada aluno. Condizendo com o artigo 54 Inciso “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” Da Lei nº 8.069, DE 1990 (ECA).

Os professores na sua atuação devem se questionar sempre, qual é o melhor caminho de aprendizagem para o aluno? Valorizando cada etapa que é conquistada, demonstrando interesse sempre nesses pequenos avanços apresentados.

Conforme retrata a colunista Marilú Mourão Pereira, sobre a participação também da comunidade.

“Portanto a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões dos professores, direções, pais, alunos e comunidade. Contudo essa questão não é tão simples, pois, devemos levar em conta as diferenças. Como colocar no mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas se muitas vezes, nem a escola especial consegue dar conta desse atendimento de forma adequada, já que lá também temos demandas diferentes? ” (Portal Educação).

O Estatuto da criança e do adolescente no artigo 4º vem assegurar o que a colunista Marilú discute na citação acima:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA/90)

Tendo em vista esses expostos, estamos caminhando para esse processo de inclusão escolar, precisamos buscar sempre o respaldo na lei, solicitando aos dirigentes da educação os recursos apropriados para uma educação de qualidade. Assegurando verdadeiramente esses direitos, cumprindo-se o que está escrito em lei, com medidas de provimento ao atendimento de qualidade dentro do sistema educacional, utilizando todo respaldo da lei, os recursos cabíveis, requerendo das autoridades pertinentes mecanismos de comprometimento, cumprindo suas obrigações de acordo com a lei vigente nacional.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UM DIREITO

A formação dos professores é um dos pontos que merece ênfase quando se aborda a inclusão no ensino regular, tanto na escola pública, quanto na privada.

A LDB (Lei nº 9.394/96) afirma, em seu artigo 59, inciso III, que os educadores devem ser capacitados e especializados, capacitados para a inclusão escolar e social.

De acordo com a autora Rosangela Prieto (2006), a formação continuada do professor, deve ser um compromisso dos sistemas de ensino, comprometidos com a qualidade do ensino regular, que devem assegurar que sejam habilitados elaborar e implantar propostas e práticas para responder as evidências das necessidades educacionais especiais.

Indo de encontro com a nossa Constituição Federal de 1988.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Artigo 205, CF/88)

A constituição Federal garante aos alunos com necessidades especiais o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino. Porém desde que capacite e oriente os professores, educadores, profissionais da educação, para atender com qualidade e destreza esses alunos com necessidades especiais.

No documento redigido, no ano de 2008, se define uma “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”

“Através da concepção de direitos humanos, que trata a igualdade e as diferenças como elementos indissociáveis na formação do ser humano, a educação inclusiva encontra uma razão de ser. Ela vem de encontro com as práticas de exclusão que ocorrem dentro e fora da escola, e procura a equidade no ambiente educacional. Com isso a educação inclusiva se torna o principal meio de combater a discriminação, já que traz a escola como ambiente em que ocorrem os conflitos por conta das diferenças e também o lugar onde essas diferenças devem ser superadas.” (2008)

Com a presunção do documento Política Nacional De Educação Especial, a educação inclusiva seria uma ação política, social, cultural e pedagógica, com a entonação da qualificação dos professores capacitados, indo em busca do real direito de todos os alunos aprenderem juntos, dentro de cada possibilidade deles, nivelar a educação de forma igualitária, sem a distinção. Com base na Constituição Federal que declara “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...] (art. 5º caput) ”.

Esse plano de 2008 propõe também várias ações para orientar as escolas sobre as condições de acessibilidade dos alunos com necessidades especiais, dentre elas a formação acadêmica, especializada e contínua dos educadores/professores, uma ponte de apoio pedagógico para escola, numa adequação curricular. Com o objetivo de formação de professores e profissionais da área para o atendimento educacional especializado, a participação da família e da comunidade, e a acessibilidade mobilidade e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

Sobre o assunto, Mazzaro (2007, p.103) registra “[...] Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhes as condições básicas para aten-

der à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui”.

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”. Assim a educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas, como parte do sistema regular. Para tanto, o requisito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor (SANT’ANA, 2005; GLAT & FERNANDES, 2005; p. 227-234).

Em virtude do que foi mencionado a importância da formação dos professores na inclusão, é imprescindível na questão de direito para os alunos com necessidades especiais.

Com base na norma suprema e fundamental, provimento para as demais normas jurídicas. No artigo 206 na Constituição Federal, expressa os princípios, que se dá a igualdade de ensino e a valorização do profissional, ou seja, o professor. E o artigo 208, que se trata do dever do Estado, garantindo o atendimento especializado.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

[...]

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

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

Temos a lei clara e expressa sobre os direitos não somente dos alunos, mas também do professor, na função da valorização do seu trabalho e a formação consecutiva no seu trabalho.

O atendimento especializado ele se faz com os programas AEE (Atendimento Educacional Especializado), um serviço prestado para o desenvolvimento do aluno na rede regular de ensino, organizando recursos pedagógicos, e de acessibilidade, visando a autonomia do aluno dentro e fora da escola. Isso é um elemento de total relevância no âmbito da educação inclusiva. Mas o que acontece fora desse atendimento? Dentro da sala regular de ensino, e a base de estrutura do professor, de capacitação para atender esse aluno e dar continuidade nesse trabalho feito pelo serviço do AEE. Ainda está muito escasso essa formação, parte muito da vontade do profissional em buscar ajuda e conhecimento, o Estado no seu dever de conceder esse auxílio, ainda deixa muito a desejar.

Por todos esses aspectos o direito à educação inclusiva requer investimentos e atenção social e política permanentes, que não fiquem restritos a uma condição política. Esse quadro de formação plena do professor, só consolidará com um projeto mantido, de construção real de direito à inclusão de qualidade de ensino.

CONSUMAR O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As instituições de ensino precisa ser um lugar acolhedor para todos, sem discriminação, de eliminação das diferenças que existem na educação.

O sistema educação brasileiro tem vivido muitas dificuldades para igualar a aprendizagem dos alunos, garantindo o aprendizado de qualidade. A inclusão tem sido mal compreendida e mal adaptada.

Temos a Constituição de 1998 e as leis educacionais que regem a necessidade de reconstruir a escola, com melhorias de ensino. Se faz preciso apoio para enfrentar esses desafios e ir buscar as melhorias, o ensino brasileiro tem sofrido muita oposição e resistência dos que deveriam estar apoiando.

O direito das pessoas com necessidades especiais à matrícula no ensino regular é amparado no artigo 205 da Constituição Federal, que prevê “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Como também no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado.

A nota técnica N°20/ 2015, do Ministério da Educação, retrata as infrações a serem penalizadas caso a negação da vaga aconteça. “ O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público. ”

O Decreto nº 8.368/2014 estabelece, no §1º, do artigo 5º: Caberá ao Ministério da Educação a aplicação da multa de que trata o caput, no âmbito dos estabelecimentos de ensino a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas, observado o procedimento previsto na Lei no 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

A autora MARIA MANTOAN (2006, p. 25) diz que:

“Sabemos que alunos com e sem deficiência, que foram e são ainda excluídos das escolas comuns, devem estar inseridos nessas escolas, e há muito tempo, ou seja, desde que o ensino fundamental é obrigatório para os alunos em geral. Se os pais, professores, dirigentes educacionais não tinham conhecimento do direito de todos à educação comum, há hoje documentos e uma ação corajosa do movimento escolar inclusivo que estão cumprindo o seu dever de alertar os educadores e os pais nesse sentido.”(2006, p.25)

Nas palavras de Ferreira (2006, p. 3-4) afirma que:

“A construção de escolas de qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sócio-cognitiva e experiencial dos estudantes por meio de enriquecer conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social.”

Ferreira (2006, p. 6) completa:

“O processo de mudança da pedagogia tradicional (leitura, cópia, exercícios no caderno ou livro, etc.) para uma pedagogia inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sobre sua docência e aperfeiçoá-la continuamente. O docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com velhos problemas e de se desenvolver profissionalmente.”

Com o entendimento MARIA MANTOAN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 96), o ensino especial é uma modalidade, que deve avançar o ensino comum em todos os seus níveis. Há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos.

É necessário fazer valer o direito de todos na educação, lutar por essas mudanças e por movimento em pró de uma escola igualitária. Se a inclusão for uma das razões forte de mudanças, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos. (MANTOAN, p.28).

Que possamos atingir as metas também propostas pela Declaração de Salamanca (Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994). Que tem o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Garantindo a oportunidade para os alunos com necessidades especiais se tornarem parte do sistema educacional regular.

A declaração de Salamanca, fala também do papel do governo, no investimento nas escolas, com suporte para os professores, promovendo cursos de formação e capacitação.

A Declaração de Salamanca (1994) é um documento de suma importância na educação especial, conforme diz seu próprio texto, ela “...proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

“o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...)”.

Essa citação da Declaração de Salamanca retrata a importância das escolas inclusivas acolher esses alunos assegurando seus direitos ao aprendizado, adaptando os métodos conforme seus diversos ritmos, com currículo apropriado. Com base também o que diz o artigo Art. 3º da Lei nº

8.069/90 (ECA). “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. ”

O portal do ministério da Educação também expressa sua concepção de relevância do aluno com necessidades especiais frequentarem o ensino regular. “A escola constitui-se em espaço privilegiado para o reconhecimento e a valorização da diferença, como fator de desenvolvimento integral dos seres humanos”, observa a diretora de políticas de educação especial do Ministério da Educação, Martinha Dutra dos Santos. “Em uma escola inclusiva todos se beneficiam quando a diversidade se torna motivo de aprendizagem e de respeito mútuo. ”

O secretário de Educação do Rio Grande do Sul, José Clóvis de Azevedo, se expressa tendo ciência da negligência do Estado sobre o apoio e auxílio as escolas, no acolhimento desses alunos com necessidades especiais. “Temos a convicção de que uma política pública se constrói na articulação de diversas ações” explica. “Com relação à educação inclusiva, damos ênfase a políticas de formação continuada para os professores especializados e para os professores do ensino comum, assim como ao investimento para oferecer condições de acessibilidade necessárias ao acolhimento e à permanência em nossas escolas”, conclui o secretário.

Dessa forma, se torna imprescindível o trabalho de se consumir esse direito a inclusão das crianças com necessidades especiais na rede escolar regular. Com essas atitudes, como ações, metas, projetos, que busca meios de realizar o aprendizado alcançando o desenvolvimento desses alunos. Esse compromisso é uma parceria, entre escola, professores, governo, pais e sociedade, um desafio de ampliar as capacidades desses alunos, respeitando seus reais direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito fundamental para todos, conforme nossa Constituição Federal. O acesso aos alunos com necessidades especiais ainda é um dilema, uma busca incessante para que possa revigorar os direitos garantidos pelas leis brasileiras.

Bem sabemos que é dever do Estado garantir esses direitos. Tão somente o Estado, como o representante Ministério público, fiscalizadora das leis. Cabe ao Ministério Público defender esses direitos das crianças e dos adolescentes, que são direitos sociais e individuais, especialmente à educação, inclusão efetiva nas escolas de ensino regular no Brasil.

Sendo direito fundamental a educação, o Ministério Público, como um órgão defensor, tem total relevância em desempenhar essas garantias conforme manda a Carta Magna.

As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, designa que os sistemas da educação, devem matricular todos os alunos, independentemente se é ou não aluno com necessidades especiais. As escolas não podem vetar esses alunos a frequentarem o ensino regular.

No Plano Nacional de Educação, retrata a meta 4 que seria: “Universalizar, para a popula-

ção de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” Garantir também repasses duplos do FUNDEB (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado na ementa Constitucional nº 53/2006.

O Estatuto da Criança e do Adolescente enfatiza o dever também dos pais e responsáveis em matricular e manter a frequência dos seus filhos na rede regular de ensino.

Cabendo não somente ao Estado de cuidar, mas também aos pais e responsáveis em zelar pelo desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças e adolescentes, com base nos seus direitos preservados pela legislação vigente nacional.

Sabemos que a inclusão no ensino regular não é uma tarefa fácil, de se atravessar, devido à falta de estrutura das Instituições de ensino, ausência de capacitação dos professores, negligência do sistema de ensino, insuficiência do Estado, omissão por parte dos pais e responsáveis em transportar, obter essas garantias de direitos, a aceitação da sociedade, entre outros diversos infortúnios presentes nesse processo de inclusão.

Compete a todos esses infortúnios, implementar trajetórias para fugir dessa ideia de que o lugar dos alunos com necessidades especiais, tem que estudar em escolas especiais. Negando a eles o direito que a Constituição Federal oferece convívio social, qualificação ao trabalho e para a vida. Não se pode aceitar que eles vivam em “outro mundo”, criado por nós mesmos.

O acesso à escola, já é um direito adquirido, subjetivo, garantido a todos, como também as pessoas com necessidades especiais. Princípio da dignidade humana, conforme artigo 1º da Constituição Federal e o objetivo fundamental de redução de desigualdades sociais preceituadas no artigo 3º Inc. III da Constituição Federal. A Constituição tutela esses direitos, em vários artigos, já colocados nesse trabalho acadêmico, com a preocupação de consolidar esses direitos e toda e possível ação contida nessas normas, se tornaria inconstitucional, equivalente a nulidade da ação e fato.

A importância da formação e capacitação dos professores também já é indiscutível, a necessidade de se ter de forma continuada, para sim falarmos em inclusão de verdade, com qualidade. Um direito dos professores em ter acompanhamento e apoio pedagógico. Se as mudanças nesse âmbito acontecerem, será um grande avanço na qualidade de ensino oferecida para todos os alunos, sobre tudo com necessidades especiais, contribuindo de forma significativa para o sistema educacional.

A educação inclusiva no ensino regular, requer uma parceria séria e efetiva entre escola e estado, professor e escola, pais e escola e etc..... Com investimentos empenhados em melhorias, no âmbito social nesse ligamento de responsabilidades.

Logo, se faz necessário que as leis sejam respeitadas e efetivas no contexto da inclusão no ensino regular, uma questão de direito a ser conquistada e válida dentro das escolas, proporcionando todos os princípios fundamentais, conforme a Constituição Federal manda. Com condições favoráveis de aprendizado de qualidade, visando pleno desenvolvimento desses alunos. Uma trans-

formação de sistema escola, para o benefício de todos, respeitando cada um na sua individualidade e dificuldade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 out. 2022;

BRASIL. **Decreto n. 8.368, de 2 de dez. de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 02 out. 2022;

BRASIL. Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 12 out. 2022;

BRASIL. Lei nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 12 out. 2022;

FERREIRA, Windyz B. **Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular**. In: Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2006;

MANTOAN Maria Teresa Eglér: **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/blog/?p=32>. Acesso em 09 out. 2022;

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006;

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF. 2007.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007;

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes **Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 07 out. 2022;

MEC/SEESP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007;NOTA TÉCNICA Nº 20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

PEREIRA, Marilú Mourão.**INCLUSÃO ESCOLAR: Um desafio entre o ideal e o real.** Disponível em <https://desafiandoainclusao.webnode.page/news/inclus%C3%A3o-escolar%3A-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real/> Acesso 11 out. 2022;

SANT'ANA IM. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em Estudo. 2005; 10(2): 227-234.

O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CATIANE LEITE REZENDE

Graduada em Pedagogia; Professora na Rede pública de SP.



RESUMO

Este trabalho investigou, na literatura, as formas pelas quais a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares pode se tornar possível. O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Entretanto, há um consenso quanto ao reconhecimento de que ela impõe limitações intelectuais e adaptativas que requerem apoios específicos. A necessidade de se assegurar o atendimento educacional aos deficientes tem feito surgirem, no Brasil, políticas públicas educacionais de inclusão, as quais hoje se assentam em uma nova concepção baseada nos valores da igualdade e democracia. Assim, fez-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa na literatura nacional visando identificar algumas indicações que apontassem para a efetiva realização de tais políticas no trabalho que se realiza nos ambientes escolares com os deficientes intelectuais. A pesquisa identificou a necessidade de: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

O direito à Educação, considerado um dos direitos humanos fundamentais, vem sendo amplamente discutido nas diversas instâncias da sociedade. Mais recentemente, assiste-se a um rico debate quanto à necessidade de tornar esse direito, de fato, um direito universal, ou seja, estendido a todos os indivíduos independentemente de suas características pessoais. O contexto de tal debate é a histórica exclusão de setores da sociedade que, por suas especificidades manteve-se, na prática, alijado dos processos educacionais formais.

Inicialmente, colocou-se em questionamento um modelo escolar que conduzia ao fracasso as camadas economicamente mais pobres da sociedade, em função de estar ele baseado em uma expectativa de aluno advindo dos setores já favorecidos economicamente. Disso resultou um amplo conjunto de medidas que foram desde a expansão quantitativa da oferta de vagas nas escolas até a formulação de propostas pedagógicas que levassem em conta a diversidade dos alunos. Já não mais cabia, portanto, pensar o ensino formal a partir de uma pedagogia unitária e excludente.

O passo seguinte foi a busca pela inclusão, no direito à Educação formal, de setores sociais que, em função de características específicas, encontravam-se fora das escolas. Disso resultou a formulação de políticas de inclusão educacional desses setores: políticas voltadas para a educação indígena, de comunidades remanescentes de quilombos, de deficientes entre outras.

Entretanto, o processo de inclusão escolar desses grupos requer um esforço de reflexão permanente, já que há sempre o risco de que sua entrada nas escolas fique limitada à oferta formal de vagas sem, contudo, garantir-se efetivamente o acesso à Educação às pessoas que necessitam de apoio especial. Assim, este trabalho buscou investigar, na literatura, o modo como um grupo específico – o dos deficientes intelectuais – pode ter o direito à Educação garantido.

Trata-se desse modo, de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

Inicialmente, procurou-se definir a Deficiência Intelectual (DI), buscando demonstrar que ela foi, ao longo do tempo, entendida de distintas formas, reflexo de momentos históricos também distintos, o que exige um profundo exercício de reflexão sobre como interpretá-la atualmente, bem como o significado da presença dos deficientes intelectuais nas escolas regulares.

Em seguida, buscou-se tecer um panorama da discussão em torno da Inclusão Social, da qual derivam as políticas de Educação Inclusiva e Educação Especial. A contextualização histórica das políticas inclusivas constitui um pressuposto fundamental para se compreender por que, na atualidade, a escola deve ser repensada em sua função social, na direção de tornar-se uma instituição que de fato contribui para a superação das desigualdades existentes no corpo social.

Finalmente, foram apresentados, com base na literatura consultada, alguns caminhos pelos quais a inclusão escolar dos deficientes intelectuais pode se realizar. Tais caminhos não esgotam as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico verdadeiramente inclusivo, mas podem ser tomados como ponto de partida para a construção de propostas pedagógicas elaboradas no contexto da autonomia que deve ser exercida por cada unidade educacional.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Investigar as formas de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual na Educação Básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conceituar a Deficiência Intelectual.

Definir Educação Inclusiva, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

Apresentar mecanismos de inclusão escolar dos alunos deficientes intelectuais, a partir da consulta à literatura.

Discutir o caso específico da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Conforme observaram Belo et al. (2008, p. 4), “a heterogeneidade da população habitualmente diagnosticada com deficiência intelectual, em termos de etiologia, características comportamentais, necessidades educativas etc., revela que se trata de um problema teórico-prático complexo, multideterminado e multidimensional”. Além disso, há que se considerar que as definições de uma dada realidade são historicamente determinadas, isto é, recebem influências do meio histórico e social que as produziram.

Atualmente, uma definição bastante aceita e utilizada é a da Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD), que propõe que a deficiência intelectual seja caracterizada “por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expresso em três domínios fundamentais: conceitual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifesta-se antes dos 18 anos” (BELO ET AL., 2008, p. 8).

Tão importante quanto conhecer as limitações advindas da deficiência intelectual, contudo, é o reconhecimento das potencialidades dos indivíduos diagnosticados, mas as definições prendem-se, em geral, às limitações, conforme observaram Alves e Silva (2006, p. 25):

Ainda que o diagnóstico seja indispensável, o mais importante é ajudar estes indivíduos na aprendizagem de competências essenciais a uma participação ativa nos contextos: familiar, escolar e na comunidade em geral. As possibilidades de adaptação à realidade dependerão do ambiente em que estão inseridas, assim como o número de experiências significativas com as quais se possam confrontar ao longo da vida (ALVES; SILVA, 2008, p. 25).

Daí a necessidade da atenção ao ambiente social no qual o indivíduo com deficiência intelectual está inserido. Por muito tempo, preocupou-se quase exclusivamente em se adaptar esses sujeitos a habilidades específicas, como vestir-se, alimentar-se etc., mas as novas formas de se entender a deficiência intelectual remetem para a valorização dos processos de interação social. (CARDOZO; SOARES, p. 56, 2011).

Por isso, a nova relação que a sociedade estabelece com a deficiência em geral representa um ganho significativo na democratização das relações sociais. Com o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadã, e, portanto, sujeito de direitos como qualquer outro indivíduo (direito à educação, ao trabalho etc.), há a exigência de todo um reordenamento social, que envolve comprometimento com os ideais democráticos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva (EI), considerada como o conjunto de medidas visando o atendimento educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE), foi consolidada como direito na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que definiu a Educação, em seu artigo 205, como um “direito de todos e dever do Estado e da família”.

O direito à educação é um direito fundamental da cidadania, que deve ser assegurado às pessoas independentemente de suas diferenças. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma ser a inclusão das pessoas com deficiência uma necessidade fundamentada “na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (BRASIL, p. 45 2008).

Assim, os novos ideais perseguidos pela sociedade atual, que pretende ser mais justa pautada nos direitos humanos universais e mais democrática, exigem que o conceito de deficiência intelectual (bem como de todos aqueles que expressam as diferenças entre os indivíduos) seja um

instrumento não mais de estigmatização, mas de inclusão social.

A ideia de se estender o direito à educação a todos, sem quaisquer distinções, é indissociável do conceito de sociedade inclusiva, que representa uma nova visão de sociedade baseada na disseminação dos valores humanos. Admitir a presença de alunos com deficiência nas escolas implica em repensar as próprias relações que ocorrem nos ambientes escolares. No lugar de uma escola que esteja baseada no desenvolvimento competitivo de talentos individuais, propõe-se outra, na qual “os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas”. (MANTOAN, 2006, p. 53).

É, assim, a Educação Inclusiva (EI) uma exigência fundamental da inclusão social, que se refere ao processo de conquista de direitos. No campo específico da Educação, a negação dos direitos tem se configurado conforme a análise de Dias (2008):

No Brasil, é preciso ressaltar que a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino são historicamente excludentes, embora a política educacional oficial, expressa na legislação em vigor, seja a educação inclusiva. Ainda é muito frequente a classificação dos alunos por idade, o ensino organizado por disciplinas e uma prática pedagógica igual para todos, pois é concebida para um aluno padrão (DIAS, 2008, p. 19).

A necessidade de se assegurar o atendimento educacional aos deficientes tem feito surgirem políticas públicas educacionais de inclusão, as quais hoje se assentam em uma nova concepção, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que proliferassem as chamadas “classes especiais”, que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. Cabe ressaltar que essa tentativa de homogeneização dos alunos esteve presente também entre aqueles considerados “normais”, através da formação de turmas “fortes” e “fracas” ou “femininas” e “masculinas”.

O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar. Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o “atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), oficializando assim uma medida que deveria se espalhar em toda organização escolar. A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos deficientes nas escolas.

Desse modo, as equipes escolares, devem procurar construir práticas afinadas com os princípios da inclusão social, assumindo o compromisso de tornar a proposta pedagógica da escola cada vez mais voltada para o atendimento da comunidade em suas diferenças. Carvalho (2004, p. 29) buscou identificar alguns caminhos para a construção da educação inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Segundo a autora:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

Para Tezani (2004, p. 177), não se trata apenas da aplicação de técnicas rígidas para a construção da educação inclusiva, mas do fomento à troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros. Isto porque cada escola constitui uma realidade diferenciada, não sendo possível a criação de fórmulas universais.

Trata-se, entretanto, de um processo complexo que, segundo Battaglia (2019) deve envolver:

1) Alteração do regimento escolar: o novo regimento escolar deve conter as formas pelas quais a escola garantirá a efetivação da inclusão na instituição) Adaptação curricular e avaliativa: conteúdos e metodologias devem ser ajustados levando em consideração as condições de aprendizagem dos portadores de necessidades especiais; 3) Escolha da classe: segundo Battaglia (2019), “a adequação pedagógica do aluno a uma determinada série é relevante e deve ser avaliada, mas também é fundamental que o professor escolhido tenha disponibilidade e desejo pessoal para trabalhar com ele”; 4) Acompanhante terapêutico: em determinados casos, torna-se necessária a presença permanente ou temporária de uma pessoa que ajude a criança e o professor na adaptação ao processo escolar.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A legislação brasileira a definiu a Educação Especial (EE) em dois momentos. O primeiro foi a publicação, em 1994, da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), baseada na Declaração Mundial de Educação Para Todos, de 1990. Segundo Fraloub e Buytendorp (2011), tal política:

Estabeleceu a integração ao ensino regular dos deficientes capazes de acompanhar o currículo escolar e o ritmo de aprendizagem dos alunos considerados normais, mantendo os demais em classes ou escolas especiais. Entre outras modalidades de atendimento especial, criou-se a oficina pedagógica, para a educação profissional; a sala de estimulação essencial, para a estimulação de deficientes de 0 a 3 anos com finalidade terapêutica e pedagógica; e a sala de recursos, definida como 'local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O atendimento especializado, portanto, passou a definir a Educação Especial. A Resolução CNE / CEB nº 2 / 2001 alterou radicalmente esse atendimento, em seu artigo 7º, que passou a exigir a integração dos deficientes em classes comuns. (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O segundo momento de organização da Educação Especial foi representado pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada em 2008, que definiu a Educação Especial como:

Modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural (BRASIL, p. 78, 2008).

Essa nova política previu o atendimento aos deficientes intelectuais em salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previu a Constituição Federal em

seu artigo 208, inciso III, como forma de complementar a formação do aluno com deficiência. Entretanto, conforme observaram Fraloub e Buytendorp (2011), ainda pairam nas escolas muitas dúvidas quanto aos deficientes intelectuais, que tipo de complementação deve ser oferecida a eles, quais as práticas que podem ser consideradas complementares.

De qualquer forma, a legislação brasileira atual em torno da questão da Educação Inclusiva e da Educação especial representa um avanço no sentido de tornar o direito à Educação, efetivamente, um direito de todos.

Segundo Dias (2010, p. 49), “na atualidade a deficiência é compreendida a partir do enfoque ecológico ou social, em que a pessoa com deficiência é vista em interações complexas com o ambiente”. As experiências são, assim, fundamentais para os deficientes intelectuais, já que as pesquisas recentes sobre o funcionamento do cérebro apontam para o fato de que “o sistema nervoso central modifica sua organização estrutural e funcional em resposta a uma estimulação”. (DIAS, 2008, p. 52).

Dessa forma, a inclusão dos deficientes nos ambientes escolares formais pode resultar em significativos ganhos para estes sujeitos, e essa visão rompe radicalmente com a ideia de segregação, estando, portanto, afinada com os valores democráticos.

É preciso considerar ainda, conforme observou Hall (2009), que a identidade não é algo estático, o que vale para as pessoas diagnosticadas ou não com deficiência, o que significa que classificar alguém como “deficiente” pode implicar no risco de se afirmar, de antemão, supostas impossibilidades. Como afirmou Dias (2008):

Em suma, a própria conceitualização de deficiência é um bom exemplo da crise de paradigmas, pois evidencia que o processo de produção do conhecimento não segue uma ordem, e não existe hegemonia em relação a esse ou aquele conhecimento. O que temos é uma construção contínua de conhecimento científico que gera continuidades, avanços, mas também tensões e contradições (DIAS, 2008, p. 55).

Cabe, então, discutir, no contexto da inclusão dos deficientes intelectuais nas escolas, as formas pelas quais o direito pleno à Educação possa ser assegurado a eles.

ALUNOS DEFICIENTES E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

De acordo com a Lei 13146/2015 (BRASIL, 2015), a pessoa deficiente é aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A estas pessoas, estão assegurados todos os direitos de cidadania, além de a lei considerar que os deficientes necessitam de apoio e ações específicas para gozarem plenamente daqueles direitos. No que se refere ao direito à Educação, a Lei 13146/2015, em seu artigo 28, prevê, entre outras medidas, a criação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras; previsão, no projeto pedagógico das escolas, do atendimento educacional especializado. (BRASIL, p. 78, 2015).

Assim, o direito à Educação está plenamente assegurado na legislação brasileira aos deficientes. De acordo com o Censo Escolar de 2014, havia, no Brasil, mais de 698 mil estudantes nessas condições matriculados na rede de Educação Básica, em classes comuns, 93% deles em escolas públicas. (BRASIL, p.89, 2015).

Esses dados indicam um crescimento expressivo da matrícula dos alunos deficientes em escolas comuns, já que o Censo Escolar de 1998 apontava para cerca de 200 mil alunos deficientes matriculados, sendo apenas 13% deles em classes comuns. Atualmente, 79% dos quase 900 mil alunos com deficiência frequentam essas classes. Trata-se de alunos que “apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras”. (BRASIL, p. 67, 2015).

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista estão incluídos neste universo, uma vez que a Lei 12764/2012 definiu os indivíduos com TEA como deficientes. (LINS; LIMA, p. 67, 2016).

A inclusão escolar dos alunos deficientes se faz em classes normais e em salas de recursos multifuncionais, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com a definição do Censo Escolar 2013, o AEE:

É um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse conjunto de atividades, registradas no Projeto Político Pedagógico de cada escola, é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, p. 78, 2014).

Desse modo, o AEE constitui um recurso que complementa a formação dos alunos em classes normais, visando atender suas especificidades em função de sua deficiência. As salas de recursos multifuncionais devem, portanto, estar organizadas de modo a eliminar barreiras e oferecer alternativas pedagógicas que assegurem o aprendizado dos alunos atendidos.

A presença dos alunos deficientes nas classes regulares está associada a uma nova visão a respeito da deficiência, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que proliferassem as chamadas “classes especiais”, que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar.

Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o “atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos portadores de deficiências nas escolas.

Atualmente, uns dos principais documentos que regem a educação inclusiva são as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001), as quais afirmam: “inclusão (...) não significa simplesmente matricular todos os educandos na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário para a sua ação pedagógica” (p. 40).

Assim, a educação inclusiva exige, nos termos da própria legislação vigente, investimentos significativos por parte do poder público, para que ocorra a necessária mudança na organização escolar rumo ao abandono da cultura da exclusão para, conforme afirma a Resolução CNE / CEB 17 / 2001 em seu artigo 8º, inciso II, “educar para a diversidade”. (BRASIL, p. 56, 2001).

INCLUSÃO ESCOLAR DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS

Alguns autores se preocuparam em indicar caminhos pelos quais a verdadeira inclusão de deficientes intelectuais nas escolas possa efetivamente se realizar. Glat et al. (2007), tendo como objeto de análise a presença desses alunos nas classes comuns, observaram que tal presença é benéfica, inclusive, para os demais alunos, pois ela revela com maior nitidez a necessidade de os educadores lidarem com as diferenças existentes entre todos eles. Assim, esses autores sugeriram: o uso de diferentes linguagens (auditiva, visual, escrita etc.); o uso de material concreto; a “tutoria de pares”, na qual um aluno adiantado ajuda outro mais atrasado; os “cantinhos” organizados para o trabalho diversificado; as formas lúdicas de aprendizagem. (GLAT ET AL., 2007, p. 89-93).

É importante ressaltar que, ao organizar o seu trabalho a partir da observação das diferenças existentes entre os alunos da classe, o professor rompe com uma pedagogia unitária que era excludente, já que privilegiava um modelo específico de aluno.

A questão da avaliação dos alunos com deficiência intelectual também foi analisada por estes autores (GLAT ET AL., 2007), que sugeriram que o professor deve abandonar a ótica classificatória, adotar expectativas positivas e usar a avaliação como instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Lima (2013) investigou o processo de inclusão escolar de 18 alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas de Ensino Fundamental, sua pesquisa indicou que, nos casos analisados, houve “falta de flexibilização do currículo e adequação das atividades para alunos com DI” (p. 160); falta de participação desses alunos nas atividades realizadas em classe; existência de formação específica voltada à atuação dos docentes com alunos com deficiência intelectual entre todos os professores, o que representa um ganho significativo no processo de inclusão escolar.

Pimentel (2013, p. 49) propôs a existência de um “currículo adaptado e funcional para o atendimento às necessidades e potencialização das possibilidades apresentadas pela pessoa com deficiência intelectual”. Não se trata, para a autora, de desconsiderar as deficiências a partir da imposição de um currículo único. A aprendizagem colaborativa também foi proposta como caminho fecundo para que seja assegurada a efetiva inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Lykouropoulos (2007) ressaltou a necessidade de as escolas analisarem criticamente as políticas oficiais de inclusão dos deficientes intelectuais, a partir da análise de suas realidades próprias:

As escolas, por sua vez, parecem assimilar as políticas de forma acrítica, e se submetem ao cumprimento da ‘ordem’ da inclusão sem reflexões mais profundas. Tomam para si a responsabilidade que, tiranicamente, as políticas delegam-lhes, num efeito cascata de ambiguidades e conflitos (LYKOUROPOULOS, 2007, p. 137).

A mesma autora apontou, ainda, para a necessidade de materiais específicos nas escolas para o trabalho com deficientes intelectuais, além de formação continuada para os educadores.

Lopes e Marquezine (2012) investigaram um caso de sala de recursos para alunos com deficiência intelectual, a partir da ótica dos professores. O estudo permitiu concluir que:

O trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular. De certa forma, a sala de recursos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida está tentando cumprir o seu papel no processo inclusivo, considerando que a natureza pedagógica a ela atribuída é a de complementar o atendimento educacional realizado em classes regulares. Vale lembrar que o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 503).

Investigando um caso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola situada no município de Juazeiro do Norte (CE), Silva (2011) percebeu a falta de recursos e o esforço dos educadores, e afirmou: “a inclusão enfatiza que os currículos e práticas devem ser transformados e não que o aluno seja modificado para partilhar plenamente da dinâmica regular” (SILVA, 2011, p. 144). Desse modo, o funcionamento do AEE deve evitar uma aproximação com o antigo modelo de classes especiais.

Assim, de uma maneira geral, a literatura consultada apontou para alguns caminhos possíveis de se realizar a efetiva inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual.

O CASO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Considerando que o TEA é uma condição que prejudica a sociabilidade da criança, a escola, para ela, representa a oportunidade de desenvolver interações sociais que devem favorecer sua aprendizagem. Mas tal aprendizagem apresenta problemas específicos, os quais devem ser objeto de preocupação dos educadores. (NUNES ET AL., 2013).

Neste sentido, um primeiro passo consiste no conhecimento da deficiência. Outro, é superar a resistência dos pais, impulsionado pela dificuldade das escolas em atender às especificidades dos alunos com autismo. A presença de um acompanhante terapêutico pode contribuir significativamente para isso, ao favorecer a inclusão, atuando junto à criança que ainda não se encontra adaptada ao universo escolar, e, com a qual, a equipe pedagógica acredita não saber lidar. (PARRA, 2009).

Há, ainda, necessidade de capacitação profissional e estabelecimento de parcerias entre escola e família, conforme assinalaram Pletsch e Lima (2014):

O incentivo a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento a pessoa com transtorno do espectro autista bem como o apoio a pais e responsáveis confirmam o imperativo da parceria entre família e escola, fundamental na educação de todo aprendente com necessidades educacionais especiais. Não podemos deixar de lembrar os princípios para uma gestão democrática, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, enfatizando o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo educativo do aluno. (PLETSCH; LIMA, 2014, p. 4).

Passerino (2012) observa que, em decorrência das dificuldades de sociabilidade, as crianças

autistas apresentam também problemas relacionados à simbolização, o que afeta negativamente seu processo de alfabetização. Entretanto, a presença das habilidades incomuns representa uma possibilidade de superação das limitações referidas.

Outra perspectiva promissora é representada pela produção criativa de recursos tecnológicos (as chamadas Tecnologias Assistivas), que favorecem a aprendizagem dos alunos deficientes. Muitos desses recursos são simples e de baixo custo, às vezes construídos pelos próprios professores. (GALVÃO FILHO, p. 78, 2009).

Há também recursos de alta tecnologia, como os aplicativos que vêm sendo criados como: o Minha Rotina Especial, que auxilia a criança na organização de suas tarefas diárias; o Story Creator, um aplicativo para as crianças contarem suas vivências através de desenhos, fotografias, vídeos, textos e áudios; o Livox, vencedor do prêmio da Organização das Nações Unidas como melhor aplicativo de inclusão, que traduz para o comando de voz os símbolos que aparecem na tela e são tocados pelo usuário (TISMOO, p. 54, 2019).

A ALFABETIZAÇÃO DOS AUTISTAS

Crianças autistas necessitam de métodos de alfabetização diferenciados dos métodos tradicionais. Há, contudo, diferenças significativas entre os próprios autistas: algumas conseguem se concentrar ao ouvir uma história, outras conseguem ler bem cedo, outras são pensadoras visuais, outras aprendem melhor através do som. (TISMOO, p. 67, 2019).

A assimilação pode ser prejudicada pela dificuldade de memorizar sequências, como aquelas presentes em longas frases, o que representa um grande desafio para o processo de alfabetização e letramento. De qualquer forma, as dificuldades precisam ser enfrentadas a partir de procedimentos e recursos adequados.

Uma medida essencial é a conexão da alfabetização à rotina da criança. Para as crianças autistas, é fundamental saber antecipadamente quais serão as atividades do cotidiano, e antecipá-las a auxilia a se sentirem seguras. Neste sentido, recomenda-se a leitura de livros cuja temática é justamente a rotina, escritos para atender a essa necessidade específica da criança autista, pois estes livros contribuem tanto para a organização mental da criança quanto representam um incentivo à leitura e à escrita.

Outra recomendação é alfabetizar a partir de temas de interesse da criança. Livros que trazem tais temas devem ser oferecidos à criança, como forma de incentivá-la a adentrar o universo das letras. Procurar elementos que gerem identificação, como locais que a criança já conheça personagem parecido com ela, entre outros aspectos, são altamente recomendados. (TISMOO, p. 34, 2019).

Crianças autistas são alfabetizadas de modo muito gradual, sendo necessário ensinar um conceito por vez. Recomenda-se, neste sentido, começar pelos fonemas (o som produzido por cada letra), para se chegar à formação das sílabas, palavras e, depois, construção de frases. O tempo

dedicado à aprendizagem da leitura deve, também, ser aumentado gradativamente.

Finalmente, é necessário adequar a alfabetização aos diferentes sentidos. Há autistas mais visuais, que necessitam de livros com mais imagens, outros mais auditivos, que preferem ouvir instruções orais para depois realizar as atividades, para os quais os audiolivros são um recurso bastante eficaz. Há, ainda, aqueles que aprendem melhor quando podem manipular objetos e assim por diante.

Alguns métodos específicos de alfabetização das crianças autistas têm apresentado significativos resultados. Entre tais métodos, destacam-se:

- 1) O método PECS, conhecido mundialmente por estar ligado aos componentes incitativos da comunicação por meio da utilização de figuras;
- 2) O método TEACCH, que trabalha a linguagem receptiva e a expressiva. Para tanto são utilizados estímulos visuais como fotos, figuras ou cartões, além de estímulos corporais;
- 3) O método Montessori, que trabalha a educação da vontade e da atenção, com a qual a criança terá a liberdade de escolher o material a ser utilizado proporcionando a cooperação;
- 4) O método ABA, que incentiva o conhecimento através de materiais concretos cientificamente desenhados, para acrescentar o pensamento conceitual e levar abstração. (SILVA; ALMEIDA, p. 45, 2015).

Softwares educacionais, como é o caso do Litera Azul, têm sido desenvolvidos para auxiliar no processo de alfabetização das crianças autistas. Segundo Martins et al. (2016, p. 209), tais recursos, além de contribuírem para a aquisição das habilidades leitora e escritora, ajudam a criar “valores e virtudes que possam auxiliar na construção da inteligência social e emocional da criança”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou, na literatura, as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico que, de fato, incluía os deficientes intelectuais no direito à Educação. A pesquisa em torno da definição de Deficiência Intelectual (DI) evidenciou que o conceito passou por diversas mudanças ao longo da história e que, atualmente, há uma tendência em se valorizar as potencialidades dos deficientes intelectuais, o que significa que sua inclusão escolar é uma exigência de uma sociedade que se pretende democrática.

Ao buscar compreender os conceitos de Inclusão Social, Inclusão Escolar e Educação Especial, a pesquisa apontou para o fato de que, em função do passado histórico marcado pela exclusão social, na atualidade há uma necessidade premente de um constante repensar sobre os processos escolares, que devem ser reordenados para que a escola seja, de fato, inclusiva.

Foi possível, também, identificar, na literatura, alguns caminhos para se construir uma escola que incluía os deficientes intelectuais no direito à Educação: mudança nos paradigmas clássicos

do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

Dessa forma, alguns caminhos já estão sendo construídos para a inclusão escolar dos deficientes intelectuais. Entretanto, cabe a cada equipe escolar, no exercício de sua autonomia pedagógica e de seu compromisso político, analisar a sua situação específica, buscando respostas tanto em sua realidade quanto na produção acadêmica sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola A.; SILVA, Sara M.S. **As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais**. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BATTAGLIA, Laura. **Inclusão escolar: práticas e compromissos**. Disponível em: <http://www.saci.org.br>. Acesso em 08 nov. 2022

BELO, Chantal; CARIDADE, Helena; CABRAL, Luísa; SOUZA, Raquel. **Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização**. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Casa Civil, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2013**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**. Brasília, MEC / SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Casa Civil, 2015.

CARDOZO, Alcides; SOARES, Adriana B. *Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual*. Psicologia, Ciência e Profissão, v. 3, n. 11, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Marília C. **Atendimento educacional especializado e complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação (Dissertação)**. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRALOUB, Eliane F.A.M.; BUYTENDORP, Adriana A.B.M. **O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em seu aspecto complementar: uma análise da legislação**. Diálogos Educ. Rev., Campo Grande, v. 2, n. 2, nov. 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana et al. **Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular**. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, Letras, 2007.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2009.

LIMA, Renata S. **Inclusão do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de ensino fundamental.** Horizontes Rev. Educ., Dourados, n. 1, v. 1, jan. jun. 2013.

LINS, Viviane F.; LIMA, Daniela S. **A sala de recursos multifuncionais e sua prática com crianças autistas em escola municipal da cidade do Recife.** II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 16 a 18 nov. 2016.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria C. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 3, jul. / set. 2012.

LYKOUROPOULOS, Cristina B. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL.** (Dissertação). Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANTOAN, Maria T.E. **Inclusão escolar: o quê? por quê? Como fazer?** São Paulo, Moderna, 2006.

MARTINS, Gabriel S.; DOUMANY, Jamilli S.; UCHOA, Elza M.; ARRELIAS, Josielson S.; LEITE, Ederson W.F. **Litera Azul: protótipo de software de apoio à alfabetização de autistas.** V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016.

NUNES, Débora R.P.; AEVEDO, Mariana Q.O.; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 16, n. 47, p. 557-572, set. / dez. 2013.

PARRA, L. S. **Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PASSERINO, Liliana M. **Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

PIMENTEL, Susana C. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação?** Cadernos de Educação FaE / PPGE / UFPel., v. 45, mai. Ago. 2013.

PLETSCH, Márcia D.; LIMA, Marcela F.C. **A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21 a 23 out. 2014.

SILVA Fabrícia G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão**. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Geisiane F.; ALMEIDA, Márcia L. **Métodos de alfabetização para crianças autistas**. Psicopedagogia Online, 29 mai. 2015.

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TISMOO, **Biotecnologia**. Disp. em: <https://tismoobiotecnologia>. Acesso em 02 nov. 2022

PROGRESSÃO CONTINUADA CONTRIBUI PARA A MELHORIA DA QUALIDADE NA APRENDIZAGEM

CREUSA GONÇALVES DE SOUSA ALMEIDA

Graduação em Artes Visuais, pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2007); Especialista em Prática, Criação e Manifestação em Educação Artística, pela Faculdade Unidas de Tatuí (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Arte – na EMEF Anna Silveira Pedreira, Professora de Educação Infantil e Fundamental I – Pedagoga – na EMEI Julitta Prado Alves de Lima.



RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre os aspectos da progressão continuada e se ela contribui para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas públicas municipais e estaduais, do estado de São Paulo. Este é um assunto muito discutido, dentro das escolas e em todo e qualquer curso de formação de profissionais da educação. Este trabalho apresentará também as relações entre aprovação automática e progressão continuada. A metodologia utilizada foi através de pesquisa bibliográfica, baseada em diversos autores e nas leis que tratam do presente tema, entre os quais destaco: Jacomini (2010), Paro (2010), LDB (lei 9.394/96) e Constituição Federal de 1.998.

PALAVRAS-CHAVE: Progressão Continuada; Aprovação Automática; Ciclos.

INTRODUÇÃO

A progressão continuada quando foi criada estabelecia que ao final dos ciclos os alunos pudessem ser reprovados por causa de seu baixo rendimento durante o ano letivo em curso. Mesmo este critério sendo adotado em diversos estados e municípios, eles passaram a ser o centro das discussões em diversas categorias: para muitos o sistema é falho ao se promover alunos que acabam apresentando dificuldades em diversas disciplinas e são promovidos independentemente do seu nível de conhecimento. A progressão continuada não é aprovação automática e foi neste sentido que se originou a grande confusão entre os conceitos e acabou também prejudicando os debates sobre os sistemas de ciclos e de aprendizagem. Neste sentido, este trabalho visa investigar as principais causas que acabam dificultando a introdução da progressão continuada e procura entender o porquê de tanta descrença dos profissionais da educação e dos grandes pensadores na contradição de sua aplicação em relação ao regime.

Aprovação automática quer dizer sem avaliação, sem orientação, sem cobrança e sem apoio.

Assim sendo sem nenhum critério, o aluno é automaticamente promovido para a série seguinte e arcando com todos os riscos de não estar bem-preparado e conseqüentemente, atribuindo à escola a razão de sua deficiência sem nenhum tipo de orientação. Jacomini (2010).

A progressão continuada, ao contrário, é um alargamento do conceito de período escolar, já que prevê, em vez de anos, o sistema de ciclos e isto pode determinar muito mais tempo ao aluno do que os 200 dias letivos que são estabelecidos na constituição. O sistema de ciclos acaba fazendo com que o aluno fique muito mais tempo em determinada série do que seguir adiante.

Quando fugimos do calendário escolar, acabamos tendo que estabelecer muito mais tempo no aprimoramento e nas políticas educacionais em prol de uma boa formação a determinados grupos de alunos que requerem muito mais cuidados na concepção de ensino aprendizagem.

Quando falamos em educação por ciclos, devemos ter em mente que as condições educacionais devem ser voltadas para o trabalho com estes alunos e para isto necessitamos nas escolas de bons profissionais, de um acompanhamento pedagógico adequado e com interação de todos os professores envolvidos na proposta curricular da escola e com a participação das famílias envolvidas. A proposta política e pedagógica deve estar adequada para os padrões de cada escola, deve-se ter clareza sobre o currículo e sobre os conteúdos a serem trabalhados com cada estudante e o engajamento de toda equipe de gestores e até mesmo mudança em suas jornadas de trabalho. As avaliações de aprendizagem dos alunos e da própria escola devem ser feitas o tempo todo para que se possam corrigir eventuais desvios na aprendizagem dos alunos. Os defensores desse regime alegam em síntese que a redução da reprovação possibilitada pelos ciclos, diminui-se o índice de evasão escolar no ensino fundamental.

Analisando todos os envolvidos em educação me deparei com a seguinte dúvida: “progressão continuada contribui para a melhoria da qualidade na aprendizagem”, as discussões sobre ciclos e a progressão continuada geram grandes polêmicas, já que elas colocam em xeque toda a experiência dos profissionais ligados à educação.

A HISTÓRIA DA PROGRESSÃO CONTINUADA

O sistema de progressão continuada foi implantado inicialmente na França em 1.989, com o objetivo de reduzir o número de alunos reprovados e melhorar a qualidade do ensino. No Brasil, já existia iniciativas de implantar o sistema de progressão automática em 1.920. A partir de 1.980, esse sistema passou a ser discutido em debates nacionais. Mas somente em 1.996, por causa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esse sistema começou a ser adotado nas escolas.

No ano de 1.998, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE adotou o regime da Progressão Continuada no ensino Fundamental com o objetivo de assegurar a permanência, com sucesso, das crianças na escola. O regime da progressão continuada tinha a finalidade de ampliar as possibilidades de avanço e de respeito à aprendizagem dos alunos, reduzindo a exclusão social e a elitização que ainda se verificavam no sistema escolar brasileiro.

Algumas famílias associam esse sistema a uma queda de qualidade no ensino, por isso o motivo de críticas. Os professores em geral, acreditam que a reprovação é um "incentivo" aos estudantes. Outra crítica é a de que o fenômeno do "copismo", relacionado ao analfabetismo funcional, vem aumentando, devido à progressão continuada.

Entre os acadêmicos, embora haja opositores a esse sistema, há mais defensores. Geralmente, as críticas dos professores universitários recaem sobre a forma de implantação desse sistema, que muitas vezes ocorreu sem a participação de professores, sem projeto pedagógico adequado e sem condições para a oferta de recuperação de conteúdo aos alunos.

O regime de progressão continuada teve sua implantação fundamentada no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei 9.394/96) e no artigo 2º da Lei Estadual nº 10.403 de 06 de junho de 1.971, com o aval do Conselho Estadual de Educação nº 08/97.

É preciso ter em mente que a progressão continuada requer do governo, investimento em toda infraestrutura das escolas e em sua parte pedagógica. Mesmo sabendo que as escolas de hoje são reféns de um sistema de ensino que não se aprimorou com o passar dos anos e tão pouco se evoluiu com ele. O fracasso escolar apresentado por diversas escolas ao se analisarem os índices de avaliações externas, preocupam cada vez mais os especialistas em educação e que veem na progressão continuada um dos maiores fatores e riscos para tanta desigualdade entre alunos das escolas públicas em comparação com os das escolas particulares. Mas como resgatar a autoestima destes alunos e profissionais que nela estão envolvidos? Para muitos a progressão continuada acabou criando uma legião de semianalfabetos que chegam ao final do ensino médio sem sequer ao menos compreender um texto literário e tão pouco resolverem problemas que exigem o raciocínio lógico; como fazer para reverter esta situação? Como fazer com que estes alunos voltem a ter pela escola pública o mesmo interesse que se tinha no passado. Hoje as escolas públicas são carentes de uma política educacional mais clara e voltada para a realidade destes alunos, que buscam nela um trampolim para o seu sucesso pessoal e profissional.

Então, como conviver com todos estes aspectos e poder implantar nas escolas, uma política séria e que vá de encontro ao anseio dos pais e agrada professores que nela trabalham? A escola deve buscar meios nos quais os alunos, possam trabalhar e superar defasagens que evitem a sua exclusão pura e simplesmente sem um apoio pedagógico e adequado a sua série e ciclo. Não podemos mais fazer o jogo de empurra-empurra que é muito utilizado nas escolas, ou seja, não podemos ficar a todo o momento dizendo que o aluno não quer aprender, o aluno não se dedica o aluno não tem apoio da família, o aluno só quer saber de brincar e conversar. Muitas destas falas são citadas em diversos espaços educacionais onde o sistema de ciclo é implantado.

O direito a educação é um direito constitucional fundamental garantido a toda a sociedade gratuitamente. Cabe ressaltar que como qualquer direito tem suas exceções, já que sua garantia não gera sua efetividade. Pois garantir é prevenir, enquanto efetivar é concretizar o que foi garantido. Educar é um ato humano, um procedimento capaz de formar futuros cidadãos, portadores de críticas, de uma visão social e especialmente a criação de um caráter íntegro. Uma sociedade composta por pessoas não alfabetizadas se torna massa de manipulação estatal, já que não possuem opinião fundamentada e gera com isso o conformismo social. Conformar-se é aceitar as normas postas, é

realizar as ordens e não questionar, e não contrariar. A educação parte do princípio da compreensão. Compreender é o primeiro passo para o questionamento. Questionar leva a criação de ideias, resolve conflitos e forma diretriz para a sociedade. O regime da Progressão continuada adotada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo visa o sócio construtivismo. Tem como diretriz a construção contínua do conhecimento e a avaliação do raciocínio do aluno. A ideia do presente trabalho é questionar os métodos de ensino atualmente empregados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e verificar a sua efetividade. O sistema da Progressão Continuada é muito interessante e desperta o questionamento necessário para a reformulação educacional. O regime da Progressão Continuada interfere justamente nesse questionamento, pois não qualifica o aluno para uma vida em sociedade, o qualifica apenas para uma fase educacional. É necessário que o ensino e a compreensão sejam avaliados, dia após dia, verificando-se com isso as possíveis dificuldades. Com esse regime não efetivamos o direito a educação, apenas o garantimos. O professor Alexandre de Moraes (2003, p. 1.972) em sua obra *Constituição do Brasil Interpretada* salienta:

O artigo 206 da Constituição Federal enumera os princípios constitucionais do ensino que tem por finalidade atingir os objetivos constitucionais da educação: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Cabe ressaltar que só através da educação pode o indivíduo progredir em sua vida social. Pois é através de seu conhecimento, habilidades e técnicas que se torna possível um bom desempenho. Nesse sentido dispõe a Mestre em Direito Civil Regina Maria Fonseca Muniz (2002, p. 9) que:

A educação engloba a instrução, mas é muito mais ampla. Sua finalidade é tornar os homens mais íntegros, a fim de que possam usar da técnica que receberam com sabedoria, aplicando-a disciplinadamente. Instrução e educação embora possam ser entendidas como duas linhas paralelas com finalidades diferentes necessariamente devem caminhar juntas e integrar-se.

Assim, estabelece uma conclusão quanto à finalidade da educação e sua medida que coíbe as dificuldades de cada um através de seu sistema de avaliação. A Constituição Federal em seu artigo 205, no Capítulo III, sob o Título “Da EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO”, Seção I – DA EDUCAÇÃO, colocando-o como direito fundamental estabelece que:

Art.205. – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Observando o dispositivo constitucional, podemos verificar que a educação não é só um dever do Estado como administração pública, mas também da família. O Estado tem o dever de fornecer uma educação Pública capaz de qualificar o indivíduo, mas cabe a família disciplinar as diretrizes aprendidas. Deve ser um trabalho integralizado, cada qual com sua finalidade. A Constituição Federal no artigo 22 “caput” e inciso XXIV dispõe que:

Art. 22 – Compete privativamente à União legislar sobre:
XXIV – diretrizes e bases da educação nacional.

Assim cabe a nós, como sociedade, reivindicar nossos direitos fundamentais ao órgão competente, que no caso do direito a educação é a União. Porém não podemos interpretar o texto da lei apenas literalmente, é necessário visualizarmos que a família também tem um papel muito importante. Pois é através da colaboração dos familiares que se torna possível o bom desenvolvimento educacional. Salienta-se na Constituição Federal de 1.988, no artigo 208 “caput”, em seus incisos

e parágrafos que:

Art.208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I -Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

O Estado tem o dever de prestar serviço educacional a todos de forma gratuita, é o que conclui o artigo 208 da Constituição Federal, porém na realidade a situação é bem diferente. Com relação ao acesso à educação, observa-se que há um número elevado de crianças e adolescentes que não frequentam a escola porque precisam trabalhar. Assim, verificamos o papel da família, cabe aos pais o sustento de seu lar, e é de sua responsabilidade incentivar a educação, mas como podemos julgar essa situação, se o nosso país passa por uma crise de desempregados, de pessoas marginalizadas pela sociedade. Por isso é necessário um trabalho integralizado entre a família e o Estado. O estado deve garantir as necessidades básicas de uma família para que essa possa colaborar com a formação de seus filhos.

A Constituição Federal em seu texto é bem objetiva e organizada, mas a aplicabilidade de suas normas nem sempre é observada. Devido à realidade social encontrada, pessoas passando fome, crianças subnutridas, violência doméstica, a saúde em caos, diante disso a educação torna-se vertente desnecessária. Cabe ressaltar que leis existem para organizar uma sociedade de forma igualitária e democrática. Deve as leis ser cumpridas para efetivar os direitos constitucionais previstos. Para que isso ocorra cabe à sociedade reivindicar o que já está estabelecido em nossa Carta Magna. A Constituição Federal deve ser ferramenta para o exercício de nossos direitos, e o principal e fundamental é a educação.

DIVISÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA EM CICLOS

A Progressão continuada é uma das formas básicas de ensino nas escolas fundamentais que pressupõe que o estudante deve obter as competências e habilidades em um ciclo, que é mais longo que um ano ou uma série. Nesse sistema de ciclos, não está previsto a reprovação, mas a recuperação, por aulas de reforço. O objetivo é regularizar o fluxo de alunos ao longo dos anos de escola, para superar o fracasso das altas taxas de reprovação. A ideia é que com isso, os alunos tenham acesso ao estudo, sem repetências ou interrupções, que criem desânimo e/ou prejudiquem o aprendizado.

Devemos lembrar que o sistema de ciclos é diferente da progressão continuada, enquanto o primeiro procura organizar o sistema de ensino e ser contrária a seriação, o segundo procura propor um processo educativo contínuo e se opõe à prática de reprovação anual (JACOMINI, 2009).

Assim o sistema de ciclo deve ser preparado para uma aprendizagem mais humana, como forma de ampliar e reorganizar a escola para um acesso mais digno e com melhor condição para

uma aprendizagem voltada a realidade de cada aluno.

VANTAGENS E DESVANTAGENS

O Sistema da Progressão Continuada como qualquer sistema educacional apresenta vantagens e desvantagens para a efetivação concreta da educação. A progressão continuada é um sistema implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo fundamental à formação do raciocínio lógico do aluno e a continuidade da educação para uma conseqüente compreensão do conteúdo aplicado.

Porém, como a maioria dos atos realizados em nosso país, o sistema da progressão continuada foi implantado sem a observância de seus agentes primordiais: professor, direção e escola.

O cotidiano do professor é conflitante à medida que se depara com uma sala de aula composta por mais de trinta alunos, cada um com uma necessidade e uma dificuldade. Em decorrência dessa desproporção é necessário que o professor tenha uma estrutura capaz de desenvolver atividades socioeducativas que proporcionem o aprendizado de toda a classe.

A proposta do sistema da progressão continuada é proporcionar a cada aluno uma avaliação individual realizada ao final de cada ciclo. Pois durante o ciclo em que o aluno está cursando, ele vai desenvolver as atividades e durante esse período sanar todas as suas dúvidas. Avalia-se o que ele aprendeu no ciclo e não aquilo que ele deixou de aprender.

Portanto o que falta é informação. Contudo, esse não é um problema dos professores. A escola deve ter uma estrutura funcional capaz de compelir o que foi instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nesse sentido dispõe os relatores Francisco Aparecido Cordão e Nacim Walter Chieco membros do CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, na deliberação nº 09/97, na qual instituiu o regime da progressão continuada:

A adoção do regime de progressão continuada em ciclo único no ensino fundamental pode vir a representar a inovação mais relevante e positiva na história recente da educação no Estado de São Paulo. Trata-se de uma mudança radical. Em lugar de se procurar os culpados da não aprendizagem nos próprios alunos, ou em suas famílias, ou nos professores, define-se uma via de solução que não seja a pessoal, mas sim a institucional. A escola deve ser chamada a assumir institucionalmente suas responsabilidades pela não aprendizagem dos alunos, em cooperação com outras instituições da sociedade, como, por exemplo, o Ministério Público, os Conselhos Tutelares e o CONDECA - Conselho Estadual (ou Nacional, ou Municipal) dos Direitos da Criança e do Adolescente. Por isso mesmo essa mudança precisará ser muito bem planejada e discutida quanto a sua forma de implantação com toda a comunidade, tanto a educacional quanto à usuária dos serviços educativos. Todos precisarão estar conscientes de que, no fundo, será uma revisão da concepção e prática atuais do ensino fundamental e da avaliação do rendimento escolar nesse nível de ensino.

Esse trecho deixa clara a responsabilidade da escola quanto à aprendizagem do aluno, como também aponta as diretrizes do sistema da progressão continuada.

A PROGRESSÃO CONTINUADA E SUAS FALHAS NA EDUCAÇÃO

A rede pública do Estado de São Paulo vivenciou sua primeira experiência de estruturação do ensino em 1.968, quando o primário foi organizado em dois níveis. Em 1.984, implantou-se o ciclo básico de alfabetização, envolvendo os dois primeiros anos de escolarização, e em 1.998, a progressão continuada foi instituída, organizando o ensino fundamental em dois ciclos. Esta medida pressupõe uma nova concepção da trajetória escolar, tocando em aspectos fundamentais da organização: fragmentação curricular, mecanismo de aprovação/reprovação, papel da avaliação da aprendizagem, relações entre os envolvidos no processo educacional e gestão escolar.

As reformas feitas no ensino são decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN lei 9.394/96), que traz em seu texto, um pensamento sobre a educação dos novos tempos em que estamos vivendo e que vai refletir nas gerações futuras. A progressão continuada é considerada atualmente como responsável por grande parte do analfabetismo, mesmo entre alunos que frequentam a escola há alguns anos. Quando foi idealizada tinha como objetivo diminuir a evasão e a repetência escolar, essa medida procurava inicialmente trabalhar a autoestima do aluno, dando-lhe condições de se superar, e acreditar em suas possibilidades de aprendizagem, sabendo-se ser uma pessoa diferenciada das outras.

No entanto, a ideia que foi implantada entre os envolvidos no processo educativo foi totalmente contrária ao objetivo inicial; em vez de progressão continuada, nos deparamos com a aprovação automática, na qual mesmos os alunos que não estão em condições são promovidos para suas séries subsequentes. Além da finalidade da educação básica que está definida em seu (Art. 22 Lei de Diretrizes e Bases Lei 9.394/96), desenvolver o educando, assegurar-lhe a educação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, também propõe diferentes formas de organização da escola para o alcance de tal finalidade.

No entender de muitos educadores, a progressão continuada tem como concepção que as escolas de ensino fundamental, trabalhem com uma criança de 06 (seis) anos e a devolva aos 15 (quinze) anos, após nove anos de escolarização ininterrupta, com os objetivos mínimos deste nível de ensino alcançados.

No Brasil, a progressão continuada como hoje é discutida, já foi objeto de discussão na década de 50, com a denominação de promoção automática, através de dois artigos já publicados por Almeida Junior, em (1.956) e outro de Dante Moreira Leite, em (1.959).

Estes autores dão um novo significado à progressão automática. No entanto, esta expressão, já havia sido usada por Sampaio Dória (1.918) e por Oscar Thompson (1.921). Estes últimos utilizaram a expressão promoção automática e a defenderam como uma motivação aparente e essencialmente pragmática, procurando dar solução para o problema que existe desde o início do século, já que a retenção excessiva de alunos nas 1ª séries do ensino fundamental congestionaria as séries posteriores e como arcar com o custo deste ensino. De fato, a realização da progressão continuada pressupõe uma verdadeira revolução na prática cotidiana escolar, seja da sala de aula, seja da escola, em termos organizacionais e de relação com a comunidade interna e circundante. Modificar

formas de ensinar e de avaliar a aprendizagem dos alunos, assim como a concepção da escola básica numa sociedade democrática apresenta-se como barreiras difíceis de serem transpostas.

No tocante à escola brasileira, verifiquei que após mais de meio século, no plano teórico, ainda encontramos diversos autores como Juscelino Kubitschek, Paulo Freire, Mario Sérgio Cortella, entre outros, que defendem a ideia da progressão continuada, mesmo partindo de diferentes enfoques: seja ele do lado psicológico, pedagógico, sociológico, político ou econômico. Na implantação da progressão mesmo o aluno avançando de uma série à outra, o mais lento é provável que mesmo com a defasagem série/idade maior do que um ano, saltem algumas séries. Nesse caso, reorganizar o programa com o auxílio de metodologia adequada pode ser um ponto importante na sua aplicação.

De fato, a realização da progressão continuada pressupõe uma verdadeira revolução na prática cotidiana escolar, seja ela da sala de aula, da escola, da organização e da relação com a comunidade interna e a participante.

O objetivo é enfatizar a importância de uma leitura crítica das demandas político educacionais, pelos sindicatos de educadores, pelos professores e demais interessados na educação escolar, principalmente aquelas demandas que vão ao sentido de manter ou ampliar a seletividade de ensino, como as relacionadas aos processos avaliativos.

O momento atual é propício para a retomada dessa discussão, uma vez que, nos meios acadêmicos, entre profissionais de ensino, nas análises e reivindicações sindicais de entidades representativas do magistério, tem se colocado a falsa dicotomia: promoção automática dos alunos x seriação do ensino.

Como este tema de progressão continuada é muito polêmico, é inevitável que se faça junto aos professores da rede estadual e municipal de ensino, alunos e comunidade em geral uma pesquisa para saber a opinião dos mesmos, sobre o tema abordado, pesquisa essa que não foi objeto desse trabalho que foi totalmente teórico.

Precisamos acreditar que ainda podemos trabalhar a progressão continuada ou progressão automática e até mesmo o sistema de ciclos, de uma maneira harmoniosa e clara entre todos. O sistema já está implantado desde o início do século, já passou por diversas mudanças e mesmo assim continua sendo artigo de grandes discussões por parte de educadores que concordam e outros que discordam.

Mas ainda, devemos lembrar que a escola em toda a sua essência, ainda é papel dela garantir a todos uma melhor aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho de pesquisa totalmente teórico ficou claro, que os ciclos e a progressão continuada após quase um século de discussões, continuam estagnadas no tempo. Sempre foi clara e nítida a posição dos governantes perante o seu sistema de ensino, de que a re-

tenção de alunos não é interessante para os cofres públicos. Dessa forma acreditam que as críticas e resistência à promoção continuada, serão superadas à medida que as condições de ensino e aprendizagem forem alcançadas e garantidas.

Boa parte desta resistência é determinada pelas concepções do ensino e da aprendizagem e democratização das escolas que foram construídas ao longo do tempo e da sua ideologia. Portanto sempre estaremos à espera que o Estado nos garanta condições materiais, institucionais e pedagógicas em prol da consolidação da progressão continuada como prática de sua política pedagógica de democratização da aprendizagem e uma profunda reflexão dos educadores sobre as ideologias que condicionam sua prática e acabam dificultando a realização de um processo educativo e mais democrático. Deve a progressão ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de se ajustar a realidade dos alunos? Neste contexto ficaremos rodando de gerações em gerações e nunca chegaremos a um denominador comum que satisfaça a todos. Podemos sim dizer que para o Estado, é interessante ter uma população escolarizada ou pelo menos, incluída na escola.

Não bastassem as vantagens sociais e, porque não dizer, inclusão das políticas que sobre vêm números positivos para serem apresentadas ao Banco Mundial, para obter mais recursos para financiamento de projetos educacionais que visam uma melhoria substancial nas capacidades requeridas para um mercado de trabalho em franco desenvolvimento e modernização, mas para isto precisamos ter pessoas com criatividade, desenvoltura na comunicação, abstração, capacidade para resolver problemas que exijam o raciocínio lógico, entre outras.

Porém, observando o cenário atual, não são esses os fatos encontrados. Podemos afirmar que em decorrência do regime da progressão continuada criamos uma geração de indivíduos sem consciência crítica e acomodados diante do conteúdo aplicado.

Diante dessa polêmica é necessário observarmos e discutirmos a função do professor, suas possibilidades e dificuldades para a aplicação desse programa de ensino. É necessário expor o verdadeiro papel da escola, sua finalidade e seu dever de acompanhamento e fiscalização ao aprendizado do aluno. Através dessa discussão poderemos identificar os reais problemas do regime adotado pela Secretaria do Estado de São Paulo, o regime da progressão continuada, e assim encontrar as soluções.

O presente trabalho questiona a efetivação da educação pública frente ao regime adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: O regime da Progressão continuada. Verificam-se as desvantagens e as vantagens do sistema da progressão continuada bem como sua aplicabilidade. Desenvolve-se um raciocínio crítico buscando os problemas norteadores da efetivação da educação pública.

Através desse trabalho, pude observar que os problemas que se referem à educação estão intrínsecos na própria estrutura educacional. São problemas frequentes a evasão escolar, a falta de organização e baixa aprovação dos alunos da rede pública de ensino.

Não obstante o acesso à educação ser precário devido à realidade encontrada, as escolas não conseguem suprimir as dificuldades do educando, acabam funcionando como depósitos de crianças e adolescentes. Infelizmente, apesar dos programas governamentais, as mudanças são

gradativas e não ocorrem em período curto. Em decorrência dessa problemática criam-se gerações de crianças sem um suporte intelectual sólido e capaz de trazer benefícios a elas. Nós, como cidadãos, devemos acreditar em uma educação capaz de formar indivíduos críticos e portadores de consciência própria. Devemos acreditar que a educação tem solução e que para isso cabe a sociedade reivindicar seus direitos. A nossa Constituição prevê os direitos dos indivíduos, mas é a sociedade através de suas atitudes que deve efetivá-los. A educação não é só um problema governamental, é um problema social que envolve a escola, os educadores, a comunidade e os alunos.

Podemos citar entre as grandes preocupações desse sistema à aprendizagem do aluno, e não apenas na aplicação do conteúdo programático. Porém para que esse sistema tenha a eficácia, professores e profissionais da área precisam compreender o objetivo desse sistema. O sistema da progressão continuada é importantíssimo para o bom desenvolvimento da educação, pois busca o efetivo aprendizado do aluno baseado na compreensão. Tem como objetivo primordial o sistema socioconstrutivista, ou seja, deve se avaliar os meios e não os fins. Através desse sistema o professor vai avaliar o raciocínio lógico do aluno, e o aluno vai solucionar suas dúvidas durante os ciclos.

O sistema da progressão continuada tem problemas, porque não possui uma estrutura pública para o desenvolvimento de seus objetivos e de suas finalidades. Porém não podemos desistir dessa ideia, desse sistema. Quando falamos de educação minimizamos nosso ideal apenas para uma sala de aula, e não contextualizamos o problema para a vida do aluno. A educação é a única ferramenta capaz de modificar a presente realidade. Hoje visualizamos um quadro crítico no sistema educacional, são professores insatisfeitos, alunos indisciplinados e muita violência. O objetivo do sistema da progressão continuada é integralizar escola, aluno e comunidade.

Dessa forma, conclui-se que para modificar o sistema educacional, precisamos identificar cada aluno e solucionar suas dificuldades. A escola deve fazer parte da construção educacional do indivíduo e não pode esquecer sua função social. O sistema da progressão continuada só trará essas transformações quando houver sua real aplicação. O sistema é eficaz desde que bem aplicado, porém quando há uma deturpação de seu objetivo confunde-se sua finalidade e como resultado desse erro de interpretação gera-se uma nova linhagem de futuros profissionais: os analfabetos funcionais. Cada aluno será um futuro profissional, um futuro cidadão, que terá direitos políticos e perspectivas profissionais e é vislumbrando essa realidade que devemos buscar a efetividade do direito fundamental a educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Júnior, **Conferência proferida durante o 1º Congresso Estadual da Educação, Ribeirão Preto, 1956, publicada com o título “E a escola primaria”**. São Paulo: CENAC, 1959 e republicada como “Repetência ou Promoção Automática”, in BRASIL. Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

DELIBERAÇÃO CEE Nº 9/97 – (Homologada pela resolução SE de 4.8.97), institui no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

INDICAÇÃO CEE Nº 8/97 – (Anexada à Deliberação CEE no 9/97) Regime de progressão continuada.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos**. Educ. 2009, vol.35, n.3, pp. 557-572. KUBITSCHEK, Juscelino. **Reforma do Ensino Primário com base no sistema de promoção automática**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p.141-145, jan/mar. 1957.

LEITE, Dante Moreira, “**Promoção Automática e adequação do currículo ao Desenvolvimento do aluno**”. In: Pesquisa e Planejamento, Boletim do Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ano 3, v. 3, jun/1959.

(Oscar Thompson, 1921, na **Conferência Interestadual de Ensino Primário, diretor geral do ensino primário recomendou a "promoção em massa"**)

(SAMPAIO Dória, 1918, p.65 **citado em Viégas**, 2009, p.491).

VIÉGAS, Lygia de Souza. **Progressão continuada em uma perspectiva histórica**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.90, n. 225, p.489-510, maio / agosto, 2009.

O DIREITO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANA NASCIMENTO PORTUGAL

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade Bandeirante de São Paulo (2010); Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Rui Bloem, Professora de Educação Básica – Matemática - na EE Walter Negrelli.



RESUMO

O estudo tem como objetivo principal compreender a importância da Psicomotricidade na Aprendizagem e com a criança vai fazendo os diferentes movimentos corporais em que a mediação do professor vai lhe ajudando a se constituir não só como ser humano, mas como corpo que aprende, que se sensibiliza, se fecha e se abre para o novo. A educação é um processo contínuo e, quando se fala em educação infantil sabemos que esse processo deve ser realizado com paciência, carinho e atenção. Os alunos devem estar envolvidos em brincadeiras, jogos, dinâmicas de acordo com sua faixa etária, isso facilitará o seu desenvolvimento corporal e os movimentos lhe ajudarão no seu desenvolvimento psicomotor o que será um facilitador no processo de novas descobertas e na aprendizagem de conteúdos significativos. A psicomotricidade aplicada na educação infantil contribui para que cada criança aprenda a expressar-se por meio de seu corpo, localizando-se no tempo e espaço. A psicomotricidade aplicada na educação infantil contribui para que a criança aprenda a expressar-se por meio de seu corpo, localizando-se no tempo e espaço e realize novas descobertas de ser e estar no mundo de maneira singular.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este Artigo emerge na prática pedagógica com o intuito de investigar como se dá, na prática o ato de brincar e a sua importância na vida desses pequenos seres que nos encantam com suas descobertas, com suas formas de se relacionar com os vários brinquedos a partir do ato de brincar.

A criança é portadora de boas notícias, alegre a vida e dá continuidade à família, perpetuando a geração e dando continuidade à vida. Na infância a criança tem o direito de brincar, portanto, é um ser de direito e deve ser vista como agente potencializador de suas aptidões e capacidade. A criança é protagonista de suas descobertas a partir da interação que faz com o meio se redescubra

e se adapte às novas conquistas que faz de forma autônoma.

O desenvolvimento vai acontecendo na medida em que vai processando seus atos e na medida que vai fazendo o uso livre das diversas linguagens se comunica, se expressa, se faz necessário compreender o diálogo e da interação com quem está ao seu redor da família, os coleguinhas e mais tarde a Escola a ajudarão a cada vez mais enfrentar ambientes utilizando-se para isso a interação possibilitando a criança a possibilidade de investigar, explorar, conhecer, criar, recriar, formar e estar formando-se como um ser autônomo que vai se refazendo constantemente.

O cotidiano da criança é permeado por várias ações e a brincadeira tem o seu papel no desenvolvimento infantil, bem como o papel do professor que media as situações de aquisições de conhecimentos diversificados como adulto presente nessa etapa do desenvolvimento da criança.

As práticas diárias levadas a efeito constituem-se em terreno fértil para que a educação da criança aconteça de forma prazerosa desde seus primeiros passos, ou desde a mais tenra idade.

Portanto escrever, pensar, refletir sobre “a importância do brincar para o desenvolvimento da criança” mostrou-me que isso é coisa séria. Brincar é algo sério e que precisa ser encarado com seriedade se almejamos e desejamos adultos felizes.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Precisamos entender que a criança hoje é vista como uma cidadã de direitos. A criança tem o direito ao brinquedo e a brincadeira. Na atualidade a compreensão cresce a cada dia sobre a concepção de criança e de infância com relação ao seu direito de brincar e a importância que tem esse ato para a criança.

Se colocarmos um brinquedo para um bebê que está deitado, alguma coisa que esse bebê possa bater com o pé ou com a mão, o que está acontecendo com esse bebê? Ele está tendo a liberdade de com a mãozinha movimentar o brinquedo com a mão ou com o pé. Então, nesse sentido, a criança está sendo protagonista, está tendo direito, está tendo a liberdade de tomar a decisão de mexer a mão, de mexer o pé, ou de olhar este objeto ou olhar outro objeto que lhe chame a atenção. Com isso garante-se o direito da criança de escolher. A criança toma decisões sobre o que fazer com o brinquedo no ato de brincar. Para isso, o brinquedo precisa ser colocado na altura do pé da criança não como as Escolas de Educação Infantil fazem de colocar o brinquedo no teto como enfeite ou na parede da sala.

Quando a criança já está sentando qual é o direito dessa criança ter o acesso ao brinquedo e qual a importância dessa criança que senta? Ela deverá pegar o brinquedo, verificar se o brinquedo tem ponta, alguma coisa macia, alguma coisa mais dura, que textura apresenta. Ela está aprendendo: postura, textura, o duro, o mole, ela coloca na boca, ela conhece os objetos pela boca nessa fase que está se sentando.

O fato de deixar o brinquedo à disposição da criança, os materiais que não precisa ser necessariamente só brinquedo, pode ser uma maçã, pode ser um molho de chaves, pode ser um pente,

coisas do cotidiano doméstico. Pode deixar um cestinho próximo da criança manipular, vai explorar, vai ver a textura, o formato, a cor. Tudo isso significa que ela está aprendendo e que está tomando decisões de forma autônoma.

Quando a criança já começa a dar os primeiros passos, já está andando de pé, tudo muda. O fato dessa criança ter brinquedo e que já está ficando de pé pode dar a essa criança uma carreolinha que possa pegar uma alça e sair empurrando. Parece uma coisa boba, mas a criança está aprendendo a se movimentar, a se colocar numa postura de uma criança que anda. Se o carinho tem coisas para tirar e colocar, a criança dessa idade adora tirar e colocar, manipular os brinquedos, descobrir o que há de novo nessas ações. Está tomando decisões, está explorando os materiais, está se organizando para ver o que tirar e o que põe. Está desenvolvendo a decisão, o movimento, o corpo, a forma dela pensar.

Nessa fase a criança está na fase do imaginário. A criança começa a imitar o outro. Se dermos uma colher para uma criança de 1 ano e meio ou 2 anos, o que ela vai fazer? Ela pega a colher dá pro ursinho dela que está lado. Está imitando ações do adulto. Então, pela imitação vai verificando gradativamente como o adulto alimenta o outro.

Quando a criança está maiorzinha, se pegarmos uma boneca e os apetrechos da casa iremos perceber que a criança irá entrar no mundo do faz-de-conta de coisa que ela já domina. O que criança de 3 anos domina mais? É a vida do dia-a-dia dela – é a casa. Todos nós conhecemos o que é uma cozinha, o que é um quarto. Todos nós tivemos essa vivência. Portanto, oferecer brinquedos, por exemplo do mundo doméstico é de fundamental importância para a criança nessa fase do seu desenvolvimento.

A criança de 1 ano e poucos meses está desenvolvendo a linguagem que é importantíssimo para que no faz-de-conta ela tenha a oportunidade de usar, esses materiais, esses brinquedos para falar aquilo que ela pensando para simular, para assumir um personagem que ela gostaria de ser. Por exemplo: eu gostaria de ser médico. Então, num cantinho do médico é o espaço predileto da criança que gostaria de ser médica e não pode ser. Ela pega a boneca leva ali e vai ter os cuidados médicos coma criança. Ela está aprendendo com o faz-de-conta uma série de ações que ela só poderia aprender no futuro.

Percebemos com essas situações como o brinquedo e a brincadeira tem a ver com a afetividade da pessoa, com o desenvolvimento do corpo, do movimento, da representação ela usa um espelho, por exemplo. No espelho ela está se vendo e está vendo o outro. O espelho faz parte dos instrumentos do brincar, por isso, que em toda brinquedoteca, em todo espaço de escola tem que ter um espelho. Pelo espelho a criança vê que o ela e que o outro é diferente dela. Ela percebe a diversidade que há e também ela própria se reconhece. Com os brinquedos as crianças aprendem a andar juntas. A regra quem coloca e quem estabelece é a própria criança, assim como o próprio brinquedo poderá trazer suas regras próprias.

Com base nestes conceitos vygotkianos, pode-se considerar o brinquedo ou o jogo como um instrumento mediador no processo de desenvolvimento infantil. [...] O brinquedo, o jogo e a brincadeira, interferindo na zona de desenvolvimento proximal da criança, poderá proporcionar uma maior rapidez no seu desenvolvimento propriamente dito, um avanço nas suas capacidades e habilidades, entre elas a criatividade tão necessária na formação de adultos

colocados num mundo de muita competitividade, onde um dos objetivos finais é a própria sobrevivência (RAMALHO, 2000, p. 65).

A criança brinca com jogos e regras para aprender a brincar com o outro e a partilhar situações de ganhar e de perder. Em um jogo de regras um ganha e o outro perde. A brincadeira é fundamental para a criança aprender a dominar as situações de frustrações que são comuns no cotidiano existencial.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança. (OLIVEIRA, 1997, p. 67, grifo do autor).

Pelo brincar a criança aprende a expressar não só a afetividade, mas, sobretudo aprende que existem momentos em se ganha e outros momentos que se perde, assim como aprender diferentes formas de jogar como a bolinha de gude, bandeira, o esconde-esconde. Então, cada agrupamento infantil tem regras diferentes que vale um pique no lugar, que não vale esse tipo de modalidade. As crianças definem e vão gradativamente ampliando aquilo que a gente chama de a “Cultura Lúdica”. A Cultura Lúdica é uma cultura específica para crianças que brincam. É fundamental para a criança para acultura lúdica porque é isso que faz com que a criança tenha um arsenal de informações para ela interagir com os outros que estão à sua volta.

A criança que brincou bastante é uma criança que tem liderança, é uma criança que sempre tem um jeito novo de brincar, é uma criança que sempre tem uma regra nova para colocar, é uma criança que aprendeu e ter flexibilidade no contato entre as pessoas e isso é fundamental para as pessoas do século XXI, um ser humano flexível, um ser humano que saiba dialogar, enfrentar situações diversas, que tenha contato com a diversidade nas pessoas, que tenha liderança, que tenha capacidade de fazer escolhas, que desenvolva seu raciocínio de forma crítica e criativa.

Por meio do ato do brincar a criança aprende a ter um raciocínio matemático, um raciocínio do uso das diferentes linguagens, um domínio espacial. A brincadeira é importante para todas as áreas do conhecimento. A criança aprende a pensar e usa essa forma de pensamento para descobrir o seu mundo e o que está acontecendo a sua volta.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Escola de Educação Infantil precisa entender que é preciso criar espaços com materiais para que a brincadeira possa acontecer. São necessárias novas configurações das salas de aula na Educação Infantil diferentes da que temos hoje com mesas e cadeiras. Precisaria, na sala de aula, ter cantos, áreas, uma cozinha, um quarto, uma área para a fantasia, uma área pro médico. Se não tiver esses espaços com os materiais com os brinquedos. Para uma criança entrar no faz-de-conta de um médico precisa ter os materiais que lembrem o Hospital, com Consultório Médico, com a enfermaria, com o Estetoscópio, com a malinha de um Médico. Numa área de faz-de-conta da vida doméstica precisamos ter a boneca, a cama, o berçinho. Numa área de faz-de-conta da cozinha

temos que ter o fogão, as panelas, a geladeira, a mesa, os copos, os talheres.

Se não tivermos essa estrutura montada na Escola de Educação Infantil o faz-de-conta não acontecerá. O grande problema hoje é a falta de equipamentos básicos para estimular a brincadeira, o faz-de-conta de nossas crianças, ou seja, para criar possibilidades para que a brincadeira do faz-de-conta aconteça. É preciso estrutura com mobiliário e brinquedos adequados e é preciso que o professor compreenda a importância da brincadeira do faz-de-conta e faça mediações. O brincar com qualidade só acontecerá a partir das mediações.

É fundamental a observação do brincar da criança, verificando o que está faltando, disponibilizando o que está faltando. A área de brincadeira do faz-de-conta ela não pode ser fixa e ter sempre as mesmas coisas. O professor, a Escola precisam ter gradativamente ir mudando e ampliando, modificado conforme a brincadeira vai evoluindo. É preciso ir colocando outros elementos, outros instrumentos, outros materiais que a criança vivenciar na diversidade de situações para poder avançar no faz-de-conta.

É preciso materiais, estruturas, o Professor e a Mediação para um brincar alegre e saudável em que a criança aprende a brincadeira. Em uma brincadeira do faz-de-conta com pouca qualidade, afirmam os especialistas que é necessário que existam crianças para brincar, brincadeiras que sejam partilhadas por vários personagens.

Uma brincadeira rica é quando um vai ser o médico, outro pode ser o paciente, outro pode ser a enfermeira. As crianças dividem as funções e essas funções atuam juntas na brincadeira. É esse brincar que dá qualidade ao faz-de-conta na brincadeira infantil com o uso de um guia. O professor precisa estar atento para essas situações para deixar o ambiente com materiais que propiciem as crianças a avançarem nas brincadeiras que podem ser fáceis ou complexas.

Por que que o faz-de-conta é importante? É importante porque lida de um lado com o raciocínio, por outro lado, lida com o lado da expressão. O fato de assumir o papel que não sou capaz de assumir porque a criança é pequena. A criança não pode ser médica, não pode ser mãe, mas, no entanto, a brincadeira já faz com que criança já pense algo distante da sua realidade.

Para Gilles Brougère (1955), pensador francês, afirma que “é um pensamento de segundo grau”. É diferente da mera repetição de ações do próprio cotidiano. É para além do cotidiano para dizer que se a criança é médica ela deve estar examinando a sua boneca nessa ação, nessa brincadeira do faz-de-conta.

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade (BROUGÈRE, apud CORREIA, 2011, p. 3).

A área do faz-de-conta acontece nos 3 anos. Temos a área de construção, a área do médico, a área da casinha, a área da leitura, a área do faz-de-conta, a área com computadores, a área com música, áreas para pintar, áreas para desenhar, áreas externas que são importantíssimas para as crianças para brincar com coisas que elas conhecem que vão desde à tradição e brincadeiras, com água, com terra, com areia, com plantinhas, com pedrinhas, brincar de pular, de pular corda, cantar,

dançar. São todas formas de brincadeiras distintas que a criança tem que aprender.

Atualmente a maioria das crianças são deixadas no apartamento diante do computador, do videogame que reflete a situação atual de muitas crianças, isso empobrece a vida da criança. Brincar com qualidade significa oferecer essa diversidade de experiências, mas com a mediação do adulto e de outras crianças. A Escola precisa ter uma política pública que invista no brincar e sua importância na vida da criança.

A Estrutura não vai ter um playground adaptado às necessidades de cada criança, do bebê, daquele que anda, daquele que corre, daquele de 1 ano, daquele de 2 anos, daquele de 3 anos, daquele de 4 anos, que são crianças de altura e estaturas diferente que vão precisar de materiais diferenciados.

Não se tem berçários organizados com recursos que as crianças precisam e não se tem espaço diferenciado para essas crianças e nem adultos em quantidade suficientes não só para observar as crianças, mas também para brincar com elas.

Hoje, a quantidade de adultos em relação ao montante de crianças eu nós temos é totalmente inadequada no Brasil. Nós temos muitas crianças para poucos adultos. Então, o adulto, o Professor, a Professora não têm tempo nem para observar a criança quanto mais para sentar e brincar junto porque está correndo para tender a demanda só de cuidados. Nossa realidade mostra muitos bebês e um adulto e isso inviabiliza qualquer educação de qualidade o que é um absurdo e humanamente impossível as descobertas que a criança faz nessa fase de sua infância.

Podemos dizer que o brincar é um meio pelo qual a criança se relaciona com o mundo adulto, procurando descobrir e ordenar as coisas ao seu redor. Ao vivenciar as brincadeiras, a criança desenvolve afetividade, interage com o mundo em que vive, mediante a fantasia e o encanto (MACHADO, 2008, p. 57).

Por outro lado, precisa haver a conscientização do Professor para que compreenda a importância do brinquedo e da brincadeira e que saiba transformar aquilo que é teoria e sua importância em práxis.

Os Cursos de Pedagogia podem estar trabalhando a importância do brincar, mas ainda estamos longe. É preciso que se trabalhe ao mesmo tempo a razão do porque é importante brincar e ao mesmo tempo que práticas precisam ser desenvolvidas com crianças tão diferentes.

Na Educação Infantil temos os bebês que vão até 1 ano e meio, as crianças pequenas que vão até os 3 anos e as crianças maiores que vão até quase os 6 anos. Portanto, é preciso de práticas diferenciadas para essas crianças.

Essas práticas diferenciadas vão demandar espaço e tempo que normalmente as Políticas Públicas não oferecem condições de trabalho, o profissional tem que saber o que fazer na prática e ir implementando, criando, adequando sua práxis numa constante no brincar das crianças que saibam não só as razões, a importância, mas que saiba como fazer.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É preciso que se tenha um equipamento que dê as condições necessárias não a criança, mas também ao adulto. É muito comum não se ter na Creche ou na Escola de Educação Infantil um espaço para o adulto descansar. O adulto não tem o tempo de descanso dele. Fica naquela jornada de 6 horas o tempo todo sem um tempo de respiro.

O profissional não tem uma cadeira para que possa sentar e brincar ou observar a criança brincar. Ele não tem um espaço para receber a família da criança para conversar sobre o processo de aprendizagem da criança. A Escola não prepara ambientes para receber a família para discutir a educação da criança.

É de extrema importância que os profissionais da Educação Infantil tenham acesso a Legislação vigente sobre esse segmento da Educação Básica para que possam ressignificar suas práticas pedagógicas junto às crianças uma vez que atuam diretamente na formação dos futuros cidadãos tendo claro que tipo de pessoas queremos formar numa sociedade em constantes transformações.

Portanto, mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas na prática em Creches, Pré-Escolas e Escolas de Educação Infantil, urge a necessidade de uma mudança na concepção, construção e consolidação desse segmento tão necessário para a formação de nossas crianças (KRAMER apud MEC/SEF/EOED, 1996).

Nas Políticas Públicas temos Documentos que estão valorizando no plano dos Documentos. Temos os indicadores de qualidade da Educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. No plano de Documentos, os Referenciais Curriculares nós temos uma vasta documentação e legislação sobre a Educação Infantil.

Por outro lado, no Plano do Governo Federal não adianta se ter um conjunto de Normas e Indicações se a Educação Infantil está sob a responsabilidade do Município. O município tem autonomia para dar rumo da sua Educação. Isso faz com que na sala de aula na Educação Infantil no município de São Paulo o Professor receba 35 crianças quando a norma diz que tem que ter 20 a 25 criança em cada sala de aula, isso inviabiliza qualquer processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Esse descompasso existe no Brasil todo. As Normas existem, mas não são seguidas. O que fazer para que as Políticas Públicas comecem a respeitar não só a criança como o profissional da Educação?

A ideia de que o brincar é importante para a criança está claro nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. A brincadeira é o eixo da Educação Infantil. A criança brinca com a mediação do adulto com outras crianças. Ora, se isso é o eixo tem que estar em todo lugar, não pode e é um erro estar em um lugar chamado Biblioteca.

A brinquedoteca é insuficiente para entender e atender o eixo da Educação Infantil em que no brincar a criança possa ter a todo momento espaços para correr, andar, explorar, conversar com o coleguinha, brincar de faz-de-conta, brincar de encaixar, empilhar. Em todas essas brincadeiras a criança está aprendendo. Quando mais mediações adequadas do adulto no contexto do brincar da

criança houver, mais suporte a criança adquire para explorar, aprender, conhecer, descobrir.

Atualmente o que temos é uma visitação a brinquedoteca e não um espaço para brincar e se divertir. A brinquedoteca se transformou em um lugar que a criança não escolhe o que fazer, mas é o adulto que diz hoje nós vamos brincar de tal coisa. Quando há tomadas de decisões dessa natureza feita pelo adulto o direito da criança não está sendo respeitado. É garantido e assegurado por lei, mas na realidade e na prática as coisas são bem diferentes.

O brincar depende da escolha da criança. Para ser brincadeira a escolha tem que ser da criança, se a escolha é do adulto não é brincadeira. É isso que a Escola não aprendeu ou não entendeu sobre o brincar na Educação Infantil ou não tem brinquedos suficientes para oferecer a todas as salas para as crianças.

Assim caminha a Educação Infantil entre Documentos Oficiais maravilhosos com conteúdos fantásticos na teoria, só que na prática as coisas são totalmente diferentes e nos deparamos com uma triste realidade que a cada dia que passa só aumenta a distância entre o que de fato deveria acontecer nesse segmento tão importante na vida do ser humano que é a Educação Infantil nem sempre as coisas não são o que parecem ser e o professor tem que se “virar nos trinta”.

Portanto, temos ainda um longo caminho a ser percorrido para que nossas crianças possam usufruir do seu direito preconizado pela legislação e que muitas vezes é ignorado ou omitido pelos profissionais no segmento da Educação Infantil empobrecendo o próprio aprendizado e desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que se faz urgente pensar uma educação para a infância com novas características e, nesse sentido, se faz primordial refletir sobre o brincar com suas possibilidades e dificuldades, seus acertos e seus descompassos, bem como ter em mente que urge uma nova compreensão sobre o próprio ato de brincar concretizado pela criança desde muito cedo.

O ato de brincar e a função do brinquedo na vida da criança precisa estar em constante descoberta não só como recurso didático em nossa prática pedagógica, mas como algo que possibilita ao ser humano constituir-se como ser que é. A partir do brinquedo a criança elabora seu conhecimento e vai se constituindo como um ser que pensa, age, elabora, cria e dá um sentido ao seu existir.

De forma criativa o Professor deste segmento, o adulto desta relação que acontece entre as crianças está mediando esse saber que vai sendo apropriado pelas crianças no ato de brincar proporcionando aprendizagem nesse processo que se inicia na infância e acompanha o ser humano até a sua estação final nessa grande aventura chamada Vida.

O Professor deve educar o seu olhar para que as crianças por meio do brinquedo, das brincadeiras e porque não dizer do próprio ato de brincar possam ter o seu desenvolvimento pleno assegurado rompendo barreiras e proporcionando espaços de alegrias, riso, frustrações, descobertas,

descontração e momentos felizes para as crianças às quais seus pais confiam sob a responsabilidade de ensinar-lhes e de marcar sua passagem na vida desses seres que estão em processo de formação permanentemente

Me parece que o grande desafio está no fato de nós vermos a escola de educação infantil com os olhos da criança sem perder a perspectiva de educador pode ser uma das vias para valorizar a brincadeira e o brinquedo em nossas unidades educacionais.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Traduzido por Gisela Wajskop. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. São Paulo: Artmed, 2003.

_____. **A Criança e a Cultura Lúdica**. In: **O Brincar e suas Teorias**. KISHIMOTO, T. M. (Org.). São Paulo: Pioneira, 1998.

CORREIA, M. S. A. **A brincadeira infantil na perspectiva de Gilles Brougère: recurso didático ou fim em si mesmo?** In: **Semana de Pedagogia 2011**. 2011. Maceió. Anais. Disponível em: <http://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/anais/230.doc> Acesso em 06 de out. 2022.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. (Coord.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1994.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Imagens da Infância na Modernidade: da infância que temos à infância que queremos**. In: MORENO, Gilmar Lupion; AQUINO, Olga Ribeiro de; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

RAMALHO, M. T. de B. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil**. Florianópolis: UFSC, 2000. 140 p. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

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

O USO DA TECNOLOGIA NO FAZER PEDAGÓGICO

EDERALDO DIAS NAZARÉ

Graduação em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Práticas em Alfabetização e Letramento pela Escola Superior de Administração (2016); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Eda Terezinha Chica Medeiros, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos iniciais – na EMEF Jardim Paulo VI.



RESUMO

O objetivo do referente estudo é investigar a importância do uso da tecnologia na educação, estabelecendo ligação entre o papel social da escola e o advento tecnológico na sociedade contemporânea. Ainda, avaliar a necessidade do aprimoramento profissional do corpo docente, por meio da alfabetização tecnológica do professor, em busca de possibilidades diferentes no uso das ferramentas tecnológicas, principalmente no contexto do ensino remoto, imposto pela pandemia, estimulando a aprendizagem, trazendo a oportunidade de potencializar as práticas sociais dos alunos, por meio da inclusão digital, e o desenvolvimento das habilidades da escrita e leitura no letramento digital.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização Tecnológica; Ensino Remoto; Tecnologia da Informação

INTRODUÇÃO

A sociedade tem sofrido mudanças, principalmente com relação à implantação das novas tecnologias, e conseqüentemente, as formas de aprendizagem têm se diversificado cada vez mais. Os educandos de hoje já não são mais iguais aos de ontem, eles vivem na subjetividade pós-moderna sob a lógica do virtual, não aceitando mais o estilo de estudo metódico, se preocupam com o que lhes transmite projeções certas para o futuro. A educação com finalidade da construção de sua autonomia, independência e emancipação acaba ganhando novos rumos, impulsionada pelo avanço tecnológico.

Com o surgimento dessas novas tecnologias seu domínio e apropriação por parte dos professores é indispensável, uma vez que seu uso pode fomentar o crescimento educacional e a efetivação da aprendizagem na era digital. Essas ferramentas tecnológicas auxiliarão na formação de cidadãos no mundo globalizado, no qual os alunos podem ter acesso à informação por diferentes meios e recursos. Considerando a relevância da tecnologia e a impossibilidade de desvincular ensino e tecnologia num mundo cada vez mais tecnológico, torna-se indispensável a alfabetização tecnológica do professor em sua prática docente e do aluno na apropriação de formas diferentes de

aprendizagem.

O desconhecimento das nossas técnicas, além de causar a desatualização profissional do corpo docente, poderá comprometer a qualidade da formação escolar, afinal é indiscutível a influência exercida pela tecnologia no processo educacional. Essa confluência entre ensino e tecnologia aponta seu papel social e viabiliza ainda com mais vigor a ampliação dos processos educativos. Como agentes educativos, os meios tecnológicos possibilitam o acesso à informação e prática social de forma ainda mais significativa.

É importante observar que o uso tecnológico na escola não é um recurso opcional, a escola como instituição social e todos os envolvidos no processo educativo precisam estar aptos a utilizar essas novas ferramentas no ensino, uma vez que fazem parte do cotidiano do aluno e, portanto, é um importante apoio ao professor.

Considerando essa necessidade exige-se uma capacitação profissional que auxilie o professor a superar os novos desafios e “para isso torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro” Sampaio (1999).

A escola integrada ao desempenho social dos alunos apresentará então um ensino voltado à capacitação destes no trato com o avanço tecnológico. O professor o qual sempre estabelece contato direto com os alunos e conduz o processo de ensino e aprendizagem é, sem dúvidas, um dos principais responsáveis pela inserção das novas tecnologias na sala de aula. Entretanto, em muitos casos ainda que a instituição possua os recursos tecnológicos, parte dos professores estão “à margem do avanço tecnológico”, possuindo inúmeras dificuldades na utilização desse avanço como estratégias de ensino, o que poderia deixar a aprendizagem muito mais estimulante. Os alunos têm grande conhecimento visual essa nova geração nasceu num universo invadido pela imagem: “esta sempre fez parte do seu horizonte cultural (...) Daí essa situação sem precedentes na história da pedagogia: os professores precisam, senão ultrapassar, pelo menos alcançar seus alunos” Tardy (1976).

Nessa perspectiva a tecnologia utilizada pelo professor em sala de aula passa a ser um relevante instrumento na melhoria da qualidade do ensino e tornará a prática educativa mais interessante e interativa, “para atualizar os docentes é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas”. Coscarelli, Ribeiro (2011)

A formação profissional continuada, aliada ao referencial tecnológico do aluno propiciará um trabalho mais eficaz. Assim, junto à tecnologia surgiram também novas formas de interação e gêneros textuais com multilinguagens e formatos diferenciados, daí a necessidade de ampliar as ações pedagógicas revê-las e porque não incluir o saber tecnológico no trabalho docente por meio de ações tecnologicamente educativas.

TIC's TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O termo “Tecnologia educativa” surgiu nos anos de 1940 sob influência de Skinner, abrangendo uma série de ações que envolveriam o uso da tecnologia no contexto educacional como: teoria e prática do planejamento, utilização, desenvolvimento e a gestão e avaliação dos processos e recursos da aprendizagem. A tecnologia seria então, utilizada não somente para aprimorar o desenvolvimento das atividades docentes, mas também com o objetivo de proporcionar praticidade e melhoria dos demais mecanismos que orientam as ações pedagógicas, com o uso dos “Aplicativos educacionais”, programas de computador que auxiliam os usuários a realizarem tarefas específicas e que podem ser muito úteis à educação:

Schooltool: Software livre de apoio à administração escolar. É um programa web o que facilita seu uso, pois não precisa ser instalado no PC, basta o navegador criar um usuário.

Italc: Ferramenta desenvolvida para o uso de professores e instrutores, ótimo para ser utilizado em laboratórios de informática.

SAGU: Sistema Aberto de Gestão Unificada, é um sistema capaz de gerenciar todo relacionamento do aluno com sua instituição.

KEDUCA: Permite ao professor elaborar testes de múltipla escolha em diferentes formatos e níveis de dificuldade.

Gcompris: Software de jogos lúdicos e interativos.

GRADEL: Aplicativo que funciona como um diário de classe do professor.

As TIC's referem-se à união entre a tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (www).

Ainda que a educação sempre tenha contado com o auxílio da tecnologia: a fala, a escrita, a lousa, o giz e mais recentemente a Internet e todos os demais aparatos computacionais, o ato de aprender sempre será uma ação humana e, portanto, um ato comunicacional entre sujeitos que naquele momento ocupam papéis sociais distintos: aluno e professor, e por isso não poderá por ela ser substituído.

O ato de aprender e ensinar é uma ação humana e o professor é o mediador, cuja responsabilidade é construir o conhecimento com o educando. Dessa forma, o computador não pode ser visto como fim, mas sim como meio e boa possibilidade de maximizar as chances da aprendizagem acontecer. É um aliado no processo de aprendizagem, uma ferramenta.

Se professor e aluno compreendem os mecanismos pelos quais podem recorrer ao uso da tecnologia computacional e o acesso a rede mundial como forma de esclarecer e aprofundar seus conhecimentos, ele é indispensável para o processo de ensino aprendizagem.

O conhecimento humano é constituído de realidade e imaginação, de forma que o uso da mídia para construção do conhecimento é natural do ser humano. A mídia faz parte de nosso co-

tidiano como forma de compreender e ler a realidade: Jornalismo, filmes épicos, internet (informações e pesquisas), daí o uso cada vez mais comum da tecnologia como ferramenta na busca de informações, entretenimento, interatividade, conexão com o mundo e construção da realidade. No entanto, quando se diz respeito ao uso das mídias na escola, o professor encontra grande dificuldade, vezes por causa da falta de habilidade na utilização das mídias como recursos pedagógicos, vezes por falta de planejamento adequado, capaz de intensificar a mediação da aprendizagem com o uso da tecnologia.

Essas ferramentas representam muito para os alunos, pois são práticas cotidianas e que com certeza, estabelecem uma fácil apropriação e identificação, no tocante à busca do saber e efetivação da aprendizagem. Então, na era digital, o grande desafio do professor é transformar todas essas mídias e recursos tecnológicos tão comuns aos alunos de hoje, ferramentas pedagógicas, que podem tornar o processo educativo mais dinâmico e porque não mais eficaz, à medida que os alunos encontrarão nas ações em sala, mais criatividade e mostrarão mais interesse.

Seja em Lan houses, acesso em casa, celulares, etc os alunos estão conectados o tempo todo à rede mundial. Logo, quanto mais a escola insistir em resistir em receber e utilizar ao seu benefício os elementos da “sociedade do conhecimento e da informação”, mais se distanciará de sua finalidade: Preparar, formar e promover a aprendizagem, a construção de conhecimentos que desenvolvam competências para o mundo contemporâneo, pois como já visto anteriormente não é possível prepará-los para o mundo contemporâneo sem prepará-los para a tecnologia.

Ainda é importante ressaltar que as tecnologias jamais resolverão todos os problemas de aprendizagem da escola: são ferramentas, isto é, meios, suportes e não “soluções palpáveis”.

Na maioria das vezes os alunos não estão preparados a utilizarem as mídias para construção do conhecimento, utilizando-as apenas para o entretenimento e acesso a sites de relacionamento. Sob esse olhar, acesso à informação, não garante construção de conhecimento, se esse acesso não for direcionado e mediado pelo professor e os professores da mesma forma, assim como todos os outros agentes educacionais não estão aptos a utilizarem as mídias como recursos pedagógicos. É preciso debater em reuniões pedagógicas e criar estratégias de inserir as tecnologias nos projetos pedagógicos e planos de ensino, ou então, a Internet e o acesso às mídias na escola não terão finalidade pedagógica alguma, servindo apenas para a distração dos educandos.

Faz-se necessário auxiliar os aprendizes a selecionarem e transformarem a informação, uma vez que assim construirão hipóteses, atribuindo significados e indo além da informação anteriormente oferecida. Daí entra o papel do mediador (professor) que tem como função principal “traduzir informações a serem aprendidas para um formato apropriado ao estado atual de entendimento do aprendiz” Coscarelli, Ribeiro (2011). Tecnologia e educação encontram cada vez mais caminhos de convergência. Segundo Levy:

A grande questão da cibercultura, tanto no plano da redução dos custos, quanto ao acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do “presencial” ao à “distância”, nem do escrito tradicional à multimídia. É a transição de uma educação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada de saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (LEVY, 1999, p. 172)

Por meio do uso das mídias e acesso ao ilimitado ciberespaço entra-se em contato com o saber, a educação entendida como “construção de conhecimentos e formação intelectual” deixa de ser estritamente institucionalizada, uma vez que não se aprende só na escola, mas também acessando o ilimitado espaço de informações disponível na Internet, numa troca generalizada de saberes.

Embora com o auxílio tecnológico seja possível essa troca de saberes e o “ensino da sociedade por ela mesma”, assim como também o ser humano até mesmo antes de frequentar a escola, se apropria do saber informal, decorrente da vivência e participação nas instituições: família, igreja etc. A escola como formadora integral do indivíduo, sempre terá importante papel em qualquer sociedade.

É fundamental se pensar numa nova consciência de ensinar e aprender, já que a presença e o uso dos recursos tecnológicos na escola, de alguma forma modificam-na:

A implantação da informática, como auxiliar do processo de construção de conhecimento, implica em mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidade de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional, nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é muito mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para a utilização dos mesmos (VALENTE, 1999, p. 4)

Mais do que a implantação de laboratórios de informática na escola, é indispensável refletir sobre sua funcionalidade. Será que todo aparato tecnológico presente na escola está funcionando como recursos tecnológicos à aprendizagem? Antes de qualquer coisa, durante a elaboração do plano pedagógico da escola, é interessante discutir sobre as ferramentas tecnológicas que a escola possui e ainda como essas podem ser utilizadas, pela mediação do professor, para que a aprendizagem encontre eficácia, ou então cairemos no erro de achar que o computador, sem nenhum planejamento adequado ao contexto educacional, pode realizar todo o trabalho de ensino e aprendizagem, quando somente com a estruturação de planos de aula com objetivos bem definidos se pode alcançar bons resultados. O entendimento da forma em que as relações didático-pedagógicas acontecem com as novas tecnologias e também as prováveis dificuldades que há nessas relações trazem reflexões interessantes à implementação da tecnologia não só na escola, mas na relação de aprendizagem, desempenhando realmente o seu papel primeiro no contexto educacional. A escola, então:

Que até há pouco tempo, trabalhava com informações escassas, buscando ampliá-las, preocupada com transmitir conteúdos e descuidada de fazer significativas as aprendizagens, essa escola atualmente se defronta com o desafio de se constituir em lugar social e tempo reservado para a emergência do significante na constituição do sujeito inserido na ordem simbólica desde o imenso oceano de informações em que se acha imerso. Tarefa fundamental da escola é agora a de trabalhar a informação, já que meramente passiva, na atribuição a ela de significados pelos quais se fazem a comunicação, a constituição de saberes e a interlocução deles na educação (MARQUES, 2003, p. 18).

Refletir sobre a informação, atribuindo a ela significado é realmente a dificuldade encontrada pelos alunos, quando estabelecem relação com as tecnologias. Não é fácil, por isso a escola no trabalho com essa informação contribui significativamente para que eles construam os saberes, numa relação dialógica. A escola, preocupada com a mera transmissão de informações, numa relação meramente passiva já ficou no passado. As práticas sociais do indivíduo, seja para o trabalho ou no

viver em sociedade exigem que o cidadão saiba estabelecer conexões entre fatos, criar hipóteses e a constante análise na resolução de problemas, e a escola inserida no contexto atual em uma sociedade tecnologicamente envolta, mostra-se responsável pela articulação entre teoria e prática e entre informação dada e conhecimento construído, por meio de reflexões e análises junto ao aluno, indivíduo em construção.

Todavia, acrescentar simplesmente a tecnologia no ambiente escolar, sem alterar as práticas habituais de ensino, não produzirá resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos. É claro que além da preparação dos professores para a convergência digital, se faz necessário também pensar na reorganização e estruturação da escola, com relação aos recursos existentes e que podem ser usados como benefícios à educação.

Essa escola que deve buscar a tecnologia como aliada no processo pedagógico e reflete sobre o aluno e a educação no meio social, é a escola da “sociedade do conhecimento”, na qual se busca cada vez mais resultados.

Torna-se importante analisar a sociedade em que a escola está atualmente inserida e a relação entre tecnologia e educação nessa mesma sociedade, para entender os objetivos sociais da educação e de que forma a tecnologia auxilia na concretização desses.

Na sociedade do conhecimento as escolas são ditas como geradoras de criatividade e inventividade, preparando os jovens para a cultura do bem privado e do público, numa sociedade que enfrenta grande instabilidade econômica, política e social. “A economia do conhecimento é uma força de destruição criativa, estimulando o crescimento e prosperidade, ao mesmo tempo em que sua busca incansável de lucro e de interesse próprio desgasta e fragmenta a ordem social.”, segundo Schumpeter (1911).

A escola nesse contexto, ao invés de estimular a criatividade e a inventividade, se depara com sistemas educacionais que trabalham com a imposição da uniformidade curricular, mesmo que as comunidades escolares sejam diferentes, que as realidades sociais e econômicas dos alunos e o contexto de ensino aprendizagem sejam outros, todos seguem uma mesma “cartilha”, como se a “receita mágica” para todas as escolas e todos os alunos obterem êxito na aprendizagem e verificação de resultados em provas externas fossem uma padronização de conteúdos, que não leva em consideração as especificidades de cada grupo. Assim, a tecnologia bem aplicada a cada realidade, pode fomentar possibilidades de ensino contextualizado, por meio do acesso à informação, reflexão e construção de opiniões fundamentadas, para além daquilo que vem pronto nos “manuais de ensino”, que insistem ditar ao professor de forma uniforme o que, quando e como se deve ensinar determinado conteúdo.

Com a tecnologia, vem um sistema de alto investimento e professores bem qualificados, que buscam formação contínua no aprimoramento do seu trabalho, muitas vezes por meio de cursos on-line, já que o tempo é escasso, para a formação de indivíduos criativos e flexíveis, levando a educação para além de avaliações e dando a ela seu verdadeiro papel de ser “missionária social”, que prepara para a vida e a transformação do mundo.

Sob essa perspectiva o indivíduo formado pela escola, será capaz de se reconhecer dentro

da sociedade em que vive como sujeito atuante e questionador e modificá-la, uma vez que consegue criar hipóteses sobre possíveis melhorias, estabelecendo a solução de problemas. É preciso acabar com o sistema de provas, avaliações e bonificações por “resultados” extremamente classificatórios e que não medem o trabalho e nem as condições em que é realizado, mas que aponta “problemas” educacionais com soluções desconhecidas, ou então professores e alunos continuarão presos nesse sistema, educação é para a liberdade, a sociedade deve priorizar a aprendizagem e não do conhecimento. A tecnologia na escola então vislumbra a transformação da prática docente, que sofre mudanças a cada dia e enfrenta grandes desafios, na formação de um mundo mais justo, no qual todos tenham acesso à informação, por meio da inclusão digital e que também tenham a oportunidade de gerar aprendizagens significativas no contexto escolar, com a capacidade de ver o mundo como quem busca numa escultura, detalhes e traços próprios da criação artística de quem o fez, desenvolvendo competências e habilidades para a vida. O ato de estudar como evidencia Freire é:

de caráter social e não apenas individual, se dá ai também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem. (FREIRE, 2011, p. 75).

A tecnologia servirá a propósito da educação e ambas para a propósito da vida, formando seres transformadores, cidadãos autores de suas próprias leituras, que sabem que sempre haverá possibilidades de melhorias e a melhor forma de alcançá-las.

TIC's - PROGRAMA ACESSA ESCOLA – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

A tecnologia educacional traz várias vantagens aos alunos: o conhecer os objetivos a serem atingidos, tornando-se responsável pela escolha de seus próprios objetivos e dos meios para alcançá-los, o comprometimento individual e a capacidade de autoavaliação, tomando decisões e determinando seu próprio tempo. A tecnologia educacional não tem pretensão de mostrar-se um instrumento pedagógico por excelência, pois é preciso diferentes métodos para que todos os propósitos de ensino sejam atingidos. Contudo, o uso pedagógico da tecnologia amplia a possibilidade de êxito na aprendizagem.

A tecnologia se mostra hoje como um importante mediador entre o homem e o mundo. Considerando essa capacidade globalizante da tecnologia que se pensou no Programa ACESSA ESCOLA. A SEE, por intermédio da Resolução 037 de 25/04/2008, cria o Programa ACESSA ESCOLA que visa proporcionar a apropriação das tecnologias da informação e comunicação a partir das salas de informática das escolas estaduais para a inclusão digital.

A implementação do Programa foi normatizada pela Resolução Conjunta SE/SGP 1, de 23-6-2008 modificada pela Resolução SE 30/2011 que regulamenta a utilização das salas do ACESSA ESCOLA aos finais de semana pelo Programa ESCOLA DA FAMÍLIA. Instituído pelo Governo do Estado de São Paulo, desenvolvido pelas Secretarias de estado da Educação, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), tem por objetivo promover a inclusão digital e

social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio da Internet, ele possibilita aos usuários o acesso às tecnologias da informação e comunicação para a construção do conhecimento e fortalecimento social da equipe escolar, visando a utilização das tecnologias de informação e comunicação na promoção do protagonismo juvenil, participação ativa do jovem na linha de frente da construção de novos espaços dentro da escola; socialização de saberes; alunos professores e funcionários num processo interativo de troca e construção de conhecimento; prestação de serviços; canal para o acesso aos recursos de utilidade públicas disponíveis na internet.

A tecnologia é uma das principais portas de entrada para o conhecimento e fica iminente essa preocupação do Programa ACESSA Escola, que traduz a necessidade de trazer a tecnologia para a Escola, para que tanto professor quanto aluno possam explorar o universo tecnológico e tê-lo como aliado no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento de um programa voltado à inclusão da comunidade escolar na sociedade da informação, na qual todos encontram no ciberespaço um local inesgotável de pesquisa, de oferta de serviços e de possibilidades de trocas interpessoal e institucional, diversifica os recursos de aprendizagem, intensificando o papel da escola, numa sociedade em que a informação está pronta para ser transformada em conhecimento. “Aprender a usar computadores, usar computadores para aprender”, o slogan do Programa reflete com nitidez a oportunidade do uso tecnológico na aprendizagem, uma vez que se conhecem as ferramentas e as utiliza com um propósito planejado voltado ao ensino. O programa visa então, a inclusão não só do aluno, mas de toda a Escola e comunidade no mundo tecnológico, evidenciando a ligação entre conhecimento e tecnologia e esta última e a participação social do indivíduo. Educar para a tecnologia e pela tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, principalmente devido à Pandemia, nós professores, tivemos que reinventar a nossa prática docente. O planejamento, momento de reflexão sobre o percurso de ensino-aprendizagem que será trilhado ao longo do processo pedagógico torna-se ainda mais dinâmico e flexível, uma vez que a prática docente deve ser pautada em constantes reflexões. Para além de objetivos a serem alcançados ou conteúdos ensinados, o planejamento serve como um guia, orientador de metodologias, da construção de aprendizagens significativas, centrada na especificidade humana que é o ato de educar.

Planejar também é olhar criticamente para a nossa prática, buscando novas práticas e aprimorando as já existentes. Assim, vimos a dinâmica e reestruturação de nossa prática docente nesse novo contexto de educação remota imposto pela pandemia. Outrora estávamos no chão de nossas escolas, realizando diariamente nosso trabalho, relacionando-nos e interagindo na construção de processos pedagógicos, buscando alcançar aprendizagens significativas com nossos alunos. Hoje, separados pelo distanciamento, vimos a necessidade de nos reinventarmos, pois não se trata de Ensino à Distância (EAD), mas o ensino na distância, na criação de possibilidades pedagógicas estando distantes ou na efetivação do ensino híbrido, para aqueles que já se encontram também

frequentando as aulas presencialmente. Nosso papel docente, como mediador do processo educativo, encontrou a barreira de tempos e espaços diferentes.

Agora, já não dividimos o mesmo espaço, tampouco o mesmo tempo, como até então havia sido no dia a dia da sala de aula. Ainda, estávamos diante de impossibilidades com o uso dos recursos tecnológicos e a dificuldade de acesso às ferramentas digitais, principalmente por parte dos nossos alunos. A criação de materiais, gravação de vídeos, proposição de encontros por meio de aplicativos, entrega de materiais preparados e entregues pela escola, plantões diários nas plataformas digitais, são inúmeros os meios utilizados para planejarmos e buscarmos essa reinvenção pedagógica, diante desse novo contexto educacional e social nos apresentados.

Assim, mais do que nunca, o professor como um importante agente da educação precisa estar qualificado para incorporar em suas aulas o uso da tecnologia, tornando as ações pedagógicas mais estimulantes, trazendo o uso da tecnologia para a sala de aula, descobrindo novas formas de entrar em contato com o mundo da pesquisa e conhecimento, desenvolvendo a alfabetização tecnológica e possibilitando que o aluno tenha acesso ao acervo cultural disponível na Internet e possa permear por todas as instâncias sociais com facilidade por meio do letramento digital.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Comunicação Verbal**. 6 ed – WMF Martins Fontes, 2011

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº 9.394/96

COSCARELLI, Carla, RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

Dicionário Houaiss, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1985). **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 5 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

LÉVY, P. **Cibercultura**, Trad. Carlos Irineu da Costa, 1ª edição, 1ª Reimpressão, São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fenômenos da Linguagem**. 1 Ed – São Paulo: Lucerna, 2007

MARQUES, Mario Osório. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003. (Coleção Fronteiras da Educação).

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 110p.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001. 432 p.

SCHUMPETER, Joseph Alois (1911). **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os economistas).

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 1 ed – Contexto, 2003

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica**. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TARDY, Michel. **O professor e as imagens**. São Paulo, Cultrix e Edusp, 1976.

VAL, Maria G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica**. In: VALENTE, José Armando (org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas : UNICAMP / NIED, 1999, pp. 01-27.

GESTÃO ESCOLAR E AS PRERROGATIVAS EM TORNO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS

EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

Graduação em Matemática pela Universidade de Guarulhos (2009); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2017); Professor de Matemática na EMEF Raul de Leoni.



RESUMO

Este artigo pretende lançar luzes as principais abordagens sobre uma nova forma de gerir a educação, denominada gestão educativa estratégica, que surge da necessidade de transformar e avaliar a qualidade da educação. Essa abordagem faz parte de um processo de reformas político-educacionais implementadas que surgem da necessidade de transformar e avaliar a qualidade da educação. A discussão sobre os problemas atuais, especificamente aqueles que têm a ver com questões educacionais, durante os últimos anos tem sido de grande relevância dado o contexto de Reformas que o país vem passando. Nesse sentido, pesquisar o problema educacional na gestão estratégica da educação é de suma importância, pois nos remete à análise dos diferentes atores educacionais, principalmente alunos, professores e gestores em diferentes níveis educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Pedagógico; Trabalho; Educação.

INTRODUÇÃO

Perante esta situação caracterizada pela ação educativa, este documento pretende abordar e explicar os diferentes conceitos e categorias que giram em torno da gestão educativa estratégica e da gestão escolar. O interesse se deve às mudanças promovidas pelas autoridades educacionais a partir da implementação de políticas educacionais que buscam transformar a gestão da educação, priorizando a melhoria e a qualidade da educação, principalmente dos processos de ensino-aprendizagem. Essa abordagem é pertinente para identificar as múltiplas perspectivas que enfatizam a emergência da gestão educacional estratégica.

Dessa forma para começarmos elencamos aqui que as decisões de política educacional na escala mais ampla do sistema de governo e administração da educação influenciam o desenvolvimento das instituições educacionais em uma determinada sociedade. O escopo de operação dessas decisões pode ser todo o sistema educacional de um município, um partido ou um departa-

mento, um estado ou uma nação.

Por outro lado, a importância da gestão educacional está na criação e implementação de políticas públicas educacionais em nível macro, que afetam o funcionamento e as ações das instituições educacionais e dos processos educativos. Dessa forma, a gestão educacional não consiste apenas na implementação de um plano com determinadas atividades, mas que articule os processos teóricos e práticos para recuperar o sentido e a lógica da governança, melhoria contínua da qualidade, equidade e relevância da educação para todos, em todos os níveis do sistema educacional: as equipes professores e instituições de ensino, salas de aula, processos de ensino e aprendizagem e gestores educacionais.

Nesses termos, a gestão educacional deve priorizar a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, como parte da política educacional, tem como objetivo melhorar os diferentes contextos escolares da educação básica. A importância deste está no fato de fornecer elementos teórico-práticos, dentre eles destaca-se o conceito de gestão educacional, que é entendido como uma política do sistema para as relações, articulações e trocas entre currículos, programas de apoio e propostas que chegam à escola.

Com base nas contribuições anteriores, recupera-se a relevância da construção de uma abordagem de transformação e melhoria educacional de longo alcance, que vem sendo chamada de gestão educacional estratégica. A esse respeito, construindo uma nova forma de entender, organizar e conduzir tanto o sistema educacional quanto a organização escolar, mas isso só acontece quando o cálculo estratégico situacional e transformacional é reconhecido como um de seus fundamentos e apenas na medida em que o precede, preside e acompanha a ação educativa de tal forma que, no cotidiano do trabalho docente, ela se torna um processo prático que gera decisões e comunicações específicas.

Da mesma forma, as principais características da gestão educacional estratégica, que são: centralidade pedagógica, reconfiguração, novas competências e profissionalização, trabalho em equipe, abertura à aprendizagem e inovação, assessoria e orientação para a profissionalização, culturas organizacionais coesas por uma visão de intervenção futura e sistêmica e estratégica.

CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO EDUCACIONAL ESTRATÉGICA

Partindo da ideia de que as escolas são a unidade organizacional chave dos sistemas educacionais que consiste em gerar aprendizagem para todos os alunos, as novas competências e profissionalização implicam a necessidade de que os diversos atores educacionais tenham os elementos essenciais para a compreensão de novos processos, oportunidades e soluções para a diversidade de situações. Aqui podemos destacar o trabalho em equipe, isso proporciona à instituição escolar uma visão compartilhada sobre onde quer chegar e quais são as concepções e princípios educacionais que pretende promover. Tem a ver também com os processos que facilitam a compreensão conjunta, o planejamento, a ação e a reflexão sobre o que fazer e como, que para ser eficaz deve ser desenvolvido de forma colegiada.

[...] não tão raramente, gestores e profissionais em geral que se lamentam de estarem trabalhando como quem está “apagando incêndios”, isto é, de estarem “sempre correndo atrás do prejuízo” e sendo conduzidos pelas situações variadas do cotidiano, pelas demandas inesperadas, tendo que responder rapidamente a elas e de tal forma que “não têm tempo para pensar, quanto menos para planejar”. Esta forma de administrar por crise é estimulada e orientada por descobertas ocasionais e espontâneas, de caráter imediatista, por uma visão de senso comum e reativa da realidade e, portanto, limitada em seu alcance, muito influenciada pela tendência de se agir por tentativas e erros. Nesse caso, os acontecimentos determinam a ação de dirigentes escolares, em vez de, como seria próprio, os dirigentes, por meio de uma ação competente influenciarem os acontecimentos e a realidade.” (LÜCK, 2000, p.2)

Nesse mesmo âmbito a abertura ao aprendizado e inovação, os quais se baseiam na capacidade dos professores de encontrar e implementar novas ideias para atingir seus objetivos educacionais, bem como quebrar inércias e barreiras, favorecendo a definição de metas e priorizando a transformação integral. As organizações abertas ao aprendizado são capazes de enfrentar e resolver sistematicamente situações adversas, gerar novas abordagens, aprender com a própria experiência e a dos outros, gerar conhecimento e transferi-lo para suas práticas.

“Planejar implica um comprometimento com a ação. O planejamento só tem significância quando é implementado e avaliado de acordo com a consecução de seus objetivos; caso contrário, resumir-se-á a uma coletânea de intencionalidades que não trazem benefícios reais à organização. Um dos grandes desafios da gestão das instituições de ensino é desenvolver uma maior capacidade de resposta às demandas externas. Para isso, é necessário que seus gestores sejam capazes de utilizar diferentes abordagens de planejamento, a fim de que as instituições possam atingir seus objetivos e cumprir sua missão.” (PERFEITO, 2007, p.53)

Assessoria e orientação para profissionalização têm como prerrogativa a existência de espaços de reflexão para formação permanente, para pensar o pensamento, repensar a ação, ampliar o poder epistêmico e a voz dos professores. Trata-se de capacitar os circuitos para identificar áreas de oportunidade e gerar redes para a troca de experiências em um plano de desenvolvimento profissional.

“As pessoas envolvidas na administração da escola deverão exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrativa, ou seja, aos aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos relacionados à atividade administrativa. [...]”. (LIBÂNEO, 2001, p.224)

As Culturas organizacionais sugerem propor vários cenários em diferentes situações, com base em objetivos claros e alto consenso para alcançar estágios superiores como instituição, na qual os atores promovem uma organização inteligente, rica em propostas e criatividade que estimulam a participação, a responsabilidade e o compromisso compartilhado.

Nos retrata que relação sujeito/objeto acontece numa relação de “duplo empirismo” entre um indivíduo real e isolado (pesquisador) e um pedaço de realidade também real estática; entretanto, o sujeito empírico é portador de uma cultura, de uma linguagem, de uma estrutura de pensamento e uma escala de valores; sua relação com o objeto, nesse sentido, não é neutra (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 45).

Ao estimular uma intervenção sistêmica e estratégica, articulam as ações para atingir os objetivos e metas que se estabelecem, fazer do planejamento uma ferramenta de autorregulação, para aumentar as capacidades de todos para uma intervenção significativa.

“O mundo encontra-se na era da globalização da economia e da comunicação e, dentro desse contexto, está inserida a escola, atuante onde encontra cada vez mais desafios a serem superados, onde há necessidade de uma reconstrução do conhecimento, assim como uma postura re-

novada do gestor escolar, deixa-se a ideia de um poder centralizado somente na pessoa do gestor, e sim uma administração que envolva todas as pessoas que compõem essa estrutura, tanto direta como indiretamente ligada ao processo. O gestor escolar precisa estar preocupado profissionalmente, consciente de que o exercício de sua profissão esteja pautado no plano político pedagógico da escola. A essência comum da função administrativa, apenas acrescenta a necessidade de se definirem fatores variáveis em cada caso, para que seja possível o ajustamento da teoria geral aos diferentes tipos de organização existente” (SCHNECKENBERG, PAULA, 2008, p. 5).

A partir dessas definições e caracterizações, pode-se afirmar que a gestão estratégica da educação tem por finalidade fornecer aos atores escolares abordagens ou ferramentas teórico-práticas como autogestão, planejamento e avaliação para realizar ações voltadas à melhoria e transformação. da realidade e do seu contexto escolar, particularmente dos processos de ensino-aprendizagem.

ABORDAGENS ESTRATÉGICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL

No que se refere à gestão institucional, entende-se como a forma como cada organização traduz o que está estabelecido nas políticas, refere-se aos subsistemas e à maneira como eles agregam suas particularidades ao contexto geral e estabelece as linhas de atuação de cada uma das instâncias administrativas.

“Na verdade, o que muitos estranham é que hoje a escola não deve mais se restringir à mera veiculação de informações a que ela se dedicava no passado. As chamadas “novas” funções da escola são necessárias e importantes não apenas porque os tempos mudaram, mas porque se supõe que a educação é formação do cidadão em sua integralidade, não apenas na dotação de informações” (PARO, 2007, p. 39).

Essa abordagem de gestão pode se refletir na geração e condução de projetos e programas educacionais implementados em instituições de ensino, para os quais é necessário realizar determinadas ações estratégicas, administrativas, gerenciais, de política de pessoal, econômico-orçamentárias, de planejamento, programação, regulamentação e orientação, entre outros.

[...] em meio a essa mudança, não apenas a escola desenvolve essa consciência, como a própria sociedade cobra que o faça. Assim é que a escola se encontra, hoje no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada, e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. [...] Observa-se, também o interesse de grupos e organizações, no sentido de colaborar com a escola, constituindo-se essa área, um campo fértil para realização de parcerias em prol da educação, para o desenvolvimento da sociedade e, por conseguinte, um grande desafio para os gestores escolares, por exigirem deles novas atenções, conhecimentos e habilidades” (LÜCK, 2000, p. 12).

A articulação entre a gestão institucional e a gestão escolar pode ser percebida na adoção ou aplicação pela comunidade escolar tanto das normas quanto das metas emanadas pelas autoridades educacionais.

GESTÃO ESCOLAR

Diante dos objetivos educacionais estabelecidos pelas autoridades administrativas como re-

sultado da gestão institucional, torna-se relevante a gestão escolar, que é entendida, nos aspectos da abrangência da cultura organizacional, composta por diretores, equipe docente, as normas, os órgãos decisórios e os atores e fatores que se relacionam com o jeito peculiar de fazer as coisas na escola, a compreensão de seus objetivos e identidade como grupo, a forma como o ambiente de aprendizagem está estruturado e os vínculos com a comunidade na qual está inserido.

“A escola e a empresa são instituições um tanto diferentes em sua missão. Mas a escola assim como a empresa existem para servir a comunidade, para oferecer-lhe produtos ou serviços de qualidade, para atender à suas necessidades e para contribuir com seu próprio desenvolvimento e bem-estar. Tanta escola, quanto empresa têm uma missão e um sentido de ser que, fundamentalmente, convergem para o pleno atendimento de determinadas necessidades das pessoas, que, de qualquer maneira, compram seus serviços, tornando-se, assim, seus “clientes”. Tanto a escola quanto a empresa utilizam recursos e tecnologias que são o patrimônio da comunidade, e devem fazê-lo de forma otimizada” (MEZOMO, 1997, p. 146).

Voltando à abordagem dos conceitos de gestão educacional e escolar, a responsabilidade do trabalho em equipe e envolve a construção, o desenho e a avaliação do trabalho educativo. Para tanto, é imprescindível a realização das seguintes atividades educativas: geração de um diagnóstico, estabelecimento de objetivos e metas, definição de estratégias e organização de recursos técnicos e humanos.

“Nas empresas, a participação nas decisões é quase sempre uma estratégia que visa o aumento da produtividade. Nas escolas, esse objetivo não precisa ser descartado, pois elas também buscam bons resultados. Entretanto, há aí um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentar formas não autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos” (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

A gestão escolar é o que foi atribuído à escola: gerar as condições, ambientes e processos necessários para que os alunos aprendam de acordo com as finalidades e objetivos. Essa abordagem enfatiza a importância dos atores escolares na construção de um ambiente escolar que responda aos interesses particulares de cada escola.

“No planejamento tradicional, as decisões são tomadas pelos níveis superiores das administrações públicas e, após aprovadas, são impostas aos demais níveis da administração, chegando até as escolas e as salas de aula por meio de decretos e normas. Sua implementação segue um desenho vertical e sua implantação é compulsória. Neste modelo, a escola fica muito distante das instâncias de decisão” (PARENTE FILHO, 2003, p. 23).

No que se refere aos atores escolares, a gestão escolar é entendida como o conjunto de ações inter-relacionadas empreendidas pela equipe gestora, comunidade, professores e colaboradores. Essa contribuição é útil porque enfatiza a participação da equipe gestora nos processos educativos, dentre os quais estão aqueles relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Da mesma forma, a gestão escolar deve focar no pedagógico, aberto ao aprendizado e à inovação que busque aconselhamento e orientação profissional, que dedique esforços coletivos a atividades enriquecedoras, que concentre a energia de toda a comunidade educativa em um plano abrangente para sua transformação sistêmica, com uma visão global e factível. Essa definição coloca a gestão escolar como um mecanismo para transformar e melhorar o funcionamento interno das escolas por meio de múltiplas atividades de desenvolvimento.

“Quando todos os membros do cotidiano escolar compartilham com o processo de tomada de decisão sobre os rumos da ação escolar, sentem suas necessidades psicológicas preenchidas e passam a atuar como atores e colaboradores desde cotidiano repleto de desafios e

exigências de mudança, o que resulta em maior responsabilidade na avaliação dos resultados.” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 120)

Por outro lado, a partir da gestão escolar, os centros devem ser pensados como organizações flexíveis, isto é, permeável às mudanças do ambiente, funcionalmente adaptável à natureza contingente da educação e capaz de dar solução a qualquer problema educacional onde quer que ele surja. A contribuição desta análise está em incorporar os termos auto-organização e organizações flexíveis à gestão educacional como elementos fundamentais para o funcionamento das escolas, que podem oferecer soluções para problemas educacionais como o processo de ensino-aprendizagem.

“A consolidação de uma gestão escolar de cunho democrático-participativo requer competência cognitiva e afetiva, respaldada na internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos. Para desenvolvimento de atitudes coletivas, é importante cultivar o espírito de coesão, a partir da formação da equipe escolar, em torno de objetivos comuns.” (FREITAS, 2000, p.52)

A gestão escolar nas escolas requer por um lado, dotar as escolas de autonomia suficiente para reconhecer e corrigir vários processos dentro delas, por outro lado, conseguir constituir equipes de trabalho docente nas quais seja possível partilhar conhecimentos complementares.

“Para o gerenciamento da Qualidade Total, planejar é solucionar os problemas que aparecem – os conceitos centrais são os de problema e de satisfação do cliente; o Planejamento Estratégico quer analisar oportunidades, descobrir pontos fracos e pontos fortes e compatibilizar tudo conforme os objetivos da empresa - os conceitos básicos são os de missão, de visão estratégica, de oportunidade e de ameaça; no Planejamento Participativo, planejar é desenvolver um processo técnico para contribuir num projeto político – tem como conceitos distintivos o de marco referencial e o de necessidade.” GANDIN (2001, p.91).

Além dessa perspectiva, devemos estabelecer as possíveis correspondências entre gestão escolar, qualidade educacional e ação gerencial. O elemento comum é considerar que a preocupação substantiva dos estabelecimentos escolares deve centrar-se na melhoria da aprendizagem dos alunos. Para isso, a ação diretiva implica a realização de ações voltadas à melhoria das escolas por meio da interação entre o corpo diretivo e o corpo docente nos diferentes processos educativos.

“É o plano de aula que dá ao professor a dimensão da importância de sua aula e os objetivos que ela destina, bem como o tipo de cidadão que pretende formar. Por este motivo, pensar que a experiência de anos de docência é suficiente para a realização de um bom trabalho é um dos principais motivos que levam um professor a não obter sucesso em suas aulas” (CASTRO, TUCUNDUVA, ARNS, 2008, p.61).

Como se viu, a gestão escolar não pode ser entendida ou analisada apenas como ações educativas isoladas, mas deve ser definida como uma forma pela qual múltiplas atividades e processos educativos são realizados de forma articulada entre si para responder às diferentes necessidades dos alunos e comunidade.

“Porém, os equívocos que envolvem a sua concepção, a ausência de cuidados no tocante à indispensável adaptação às especificidades da instituição universitária, que não é uma empresa, mas sim uma organização de caráter público, pois todas elas sem distinção foram criadas para servir ao público, a certeza de que ele reproduz na prática uma manifestação da racionalidade instrumental, colocam-no como elemento da modernização sim, a instalação de laboratórios de última geração, mas não parceiro da Universidade na busca de modernidade.” (ZAINKO, 2000, p. 138 e 139).

Com base na conceituação anterior, pode-se afirmar que a gestão escolar trata da realidade escolar intrínseca e dos processos nela contidos, ou seja, a interação e colaboração entre os diferentes atores escolares, bem como as formas e ações realizadas por eles. Por isso, a gestão

pedagógica é fundamental para complementar a realização de todos os níveis de gestão escolar.

GESTÃO PEDAGÓGICA

O exposto segue a abordagem da gestão pedagógica como último nível de especificação da gestão no campo educacional. No que se refere a proposta pela gestão pedagógica se relaciona com as formas como o professor realiza os processos de ensino, como assume o currículo e o traduz em um planejamento didático, como o avalia e, em além disso, a forma de interagir com seus alunos e com seus pais para garantir a aprendizagem dos primeiros. Em grande medida, a noção de gestão pedagógica gira em torno da figura do professor e das formas como ele realiza os processos de ensino. Ao mesmo tempo, enfatiza a contribuição dessa abordagem não apenas no plano teórico, mas também na prática educativa.

“Os adeptos dessa visão consideram o desenvolvimento e a aprendizagem importantes, mas ressaltam que, para haver aprendizagem, é preciso que os alunos já tenham conquistado certo nível de desenvolvimento. Dessa forma a aprendizagem está sempre a reboque do desenvolvimento.” (GROSBAUM, 2011, p.18).

Essa abordagem tem despertado o interesse de diversos autores que tentam descrever sua importância e características. O sucesso escolar está no que acontece em sala de aula, portanto, a forma como as experiências de aprendizagem é organizada pode fazer a diferença nos resultados dos alunos em relação ao seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. Dessa forma para a LDB:

“[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006). “(LDB, 1996).

As formas e estilos de ensino do professor e sua gestão em sala de aula são aspectos decisivos a serem considerados na obtenção dos resultados, e ficam evidentes no planejamento didático, na qualidade das produções dos alunos e na qualidade do ensino à docência, a autoavaliação da prática docente, entre outros.

“Um processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos. (LUCK, 2000, p.45).

Um dos principais desafios está na capacidade dos professores de gerar harmonia entre o ensino e o ambiente dentro da sala de aula, isso é importante, pois o clima da sala de aula determina, em grande medida, o impacto do desempenho do professor e é ligadas às relações interpessoais, às regras de convivência, ao tratamento entre colegas de grupo e à atitude coletiva em relação à aprendizagem, portanto, o clima da sala de aula é um componente chave para garantir os resultados da tarefa pedagógica.

“[...] a focalização consiste na concepção de programas voltados para o atendimento de demandas de clientela específicas, levando em conta suas características e considerando o impacto do benefício potencial per capita”. Nesse sentido, as diferenças e peculiaridades da população têm possibilidade maior de ser contempladas, superando-se o tratamento homogêneo dado a toda a população em políticas sociais.” (VIEIRA, 2001, apud, MOREIRA, 2012, p. 08).

A ligação entre ensino e aprendizagem, é preciso saber como aprendem e o que precisam para alcançá-lo, sem ignorar as características e condições que podem ser a favor ou contra. Por isso, é importante que o planejamento da sala de aula seja precedido de um exercício de avaliação de tais particularidades, a fim de facilitar o processo de ensino com estratégias que beneficiem a consecução dos objetivos curriculares, tarefa que deve estar, obviamente, vinculada aos objetivos institucionais e visão.

DIMENSÃO PEDAGÓGICO-CURRICULAR

Uma vez descritos os fundamentos de cada abordagem de gestão educacional, é necessário conhecer as características da dimensão pedagógico-curricular que deriva da gestão escolar, o que nos permitirá abordar e observar os desafios relacionados ao funcionamento e à escola, bem como a realidade, particularmente com os processos de ensino-aprendizagem.

Como já foi referido, uma das principais dimensões tem a ver com a pedagógico-curricular, uma vez que permitirá refletir sobre os processos substantivos e fundamentais do trabalho da escola e dos seus atores ensinar e aprender.

“[...] no contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais.” (MACHADO, 2000, p.102)

A partir de uma reflexão voltada para explicar a gestão escolar, refere-se às atividades da instituição de ensino caracterizadas pelos vínculos que os atores constroem com saberes e modelos didáticos: modalidades de ensino, teorias de ensino e aprendizagem que fundamentam as práticas docentes, o valor e o significado dado ao conhecimento, critérios de avaliação de processos e resultados.

Essa dimensão é pertinente no sentido de que se propõe a analisar os processos de ensino e aprendizagem, considerando aspectos como planejamento didático e avaliação do trabalho pedagógico das escolas.

“Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...]” (PIAGET, 2007, p. 50)

Sobre o planejamento como uma das principais ações que prioriza essa dimensão, é conveniente revisá-los e refletir sobre as oportunidades oferecidas aos alunos para aprender. Por meio dessas atividades, pode-se observar o desenvolvimento dos processos de ensino realizados pelos professores, para os quais propõe que, para nutrir e fortalecer o ensino, os professores devem projetar suas aulas com atividades e recursos didáticos que estimulem processos de aprendizagem

significativos para seus alunos.

Nesse sentido, essas práticas de ensino são exemplos das diversas atividades que os professores podem realizar dentro e fora da sala de aula, que afetam o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos e, portanto, em sua formação acadêmica e profissional. Nesse sentido, deve-se acrescentar que a avaliação é fundamental nos processos de ensino-aprendizagem, pois permite identificar o desempenho e o progresso dos alunos, além de fornecer feedback e orientar suas áreas de oportunidade.

“Gestão significa tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania [...] é um compromisso de quem toma decisões – a gestão -, de quem tem consciência do coletivo – democrática -, de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação.” (FERREIRA, 1999: p, 1241)

Além disso, a análise e revisão das abordagens curriculares a partir de três níveis de especificação. A primeira tem a ver com a discussão e estabelecimento de objetivos, ou seja, fazer as prescrições correspondentes. O segundo nível consiste na concepção, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento do projeto educativo da escola. É neste segundo nível de especificação que surgem as interpretações, análises e consensos de que a comunidade educativa deve construir sobre as intenções e propósitos educativos levantados desde o primeiro nível de especificação.

Por fim, o terceiro nível tenta implementar a estratégia ou projeto específico em sala de aula, ou seja, colocar em prática as linhas de ação que resultaram da reflexão e discussão sobre os problemas identificados. Em linhas gerais, para a geração do projeto educativo, ação docente e estratégias didáticas, gestores e professores devem levar em consideração os seguintes fatores. As habilidades, estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, a seleção e priorização de conteúdos curriculares relevantes, o contexto social e intercultural, clima escolar e ambiente de sala de aula e a ação do professor em seu fazer cotidiano.

“A cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta [...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. [...] O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura [...] é um terreno de produção e de política cultural (SILVA, 2002, p.27 e 28).

Das considerações acima, derivam os padrões da dimensão pedagógica curricular, que para fins de nossa análise nos permitem estabelecer linhas de ação para enfrentar os desafios em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, consideramos oportuno transcrever o conteúdo das referidas normas.

Promoção do aperfeiçoamento pedagógico: Tem como objetivo atualizar permanentemente os professores para apoiá-los em sua atuação pedagógica. Uma escola que coloca na equipa docente uma parte essencial do seu compromisso com a aprendizagem dos alunos, fomenta a formação entre pares e fomenta inovações no ensino.

Planejamento pedagógico compartilhado: Representa uma das tarefas mais importantes do professor, eles expressam os objetivos de aprendizagem, estratégias e recursos para alcançá-los. Os professores revisam constantemente os planos para suas aulas com seus colegas. É um compartilhamento que indica a disponibilidade para trocar observações e comentários sobre sua pers-

pectiva didática e seus critérios de seleção de conteúdo.

Centralidade da aprendizagem: Para a escola, a aprendizagem é a razão central de sua origem, pois se considera que se for alcançada, os alunos terão um melhor desenvolvimento e atuarão com mais sucesso na sociedade, serão indivíduos capazes de aprender ao longo da vida e praticará uma convivência social mais equânime.

Compromisso de aprender: A escola incentiva os alunos a traçar seu próprio caminho de aprendizagem, e os professores mostram as possibilidades e objetivos. A escola dispõe de meios para que os professores desenvolvam atividades que estimulem o comprometimento dos alunos com sua própria aprendizagem, desenvolvendo a disciplina e as habilidades de autocontrole.

Equidade nas oportunidades de aprendizagem: A definição de conteúdo e estratégias de ensino devem ser consideradas em consideração às necessidades e aos retos que plantam as condições específicas de aprendizagem dos alunos por sua cultura, idioma, meio socioeconômico e expectativas futuras. A escola não distingue entre seus alunos, por questões de gênero, cultura e linguagem simplificada, nível socioeconômico da família, lugar de residência, forma de vestir ou preferências pessoais.

A relevância das normas reside no fato de nos fornecerem elementos de análise para abordar, examinar e atender às necessidades particulares dos diversos contextos escolares como um todo e a partir da sua complexidade. Nesse sentido, a dimensão pedagógica curricular ocuparia um papel preponderante, pois é preciso centrar as tarefas de todas as dimensões em torno dos aspectos acadêmicos, referentes ao ensino e à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta revisão e conceituação, encontramos uma série de elementos significativos, que podem ser observados à luz das seguintes conclusões: No nível macro, pode-se argumentar que a abordagem da gestão educacional estratégica é resultado de um processo de reforma na educação que visa estabelecer linhas de ação para articular e transformar o sistema educacional. No nível micro, essa abordagem fornece elementos teórico-práticos para planejar, organizar, dirigir e avaliar o funcionamento dos centros educacionais.

A gestão da instituição de ensino é o processo pelo qual o trabalho docente e administrativo da escola e suas relações com o meio ambiente são orientados e conduzidos, com vistas a alcançar os objetivos institucionais por meio do trabalho de todos os membros da comunidade educativa para oferecer um serviço de qualidade, e coordenar as diferentes tarefas e funções dos membros para a realização dos seus projetos comuns. Para gerir a escola é preciso ter um perfil profissional de competências.

Da mesma forma, o surgimento da gestão estratégica é considerado uma resposta às diversas necessidades e problemas educacionais atuais em diferentes níveis. Ao mesmo tempo, é uma proposta que propõe uma série de ações, processos e práticas a partir dos diferentes contextos

educacionais enfrentados por alunos, professores e gestores escolares. O gestor educacional exerce a direção e orientação dos diferentes atores da comunidade educativa, bem como a administração de recursos para garantir a qualidade do serviço oferecido, melhorando a aplicação do currículo -amplo e restrito-, os processos de ensino e administrativo, bem como as relações da escola com sua comunidade e meio ambiente. O papel do gestor educacional é gerenciar o sistema que representa a escola que dirige ou a rede escolar que coordena, a fim de satisfazer as necessidades dos diferentes atores internos ou vinculados à instituição e assim contribuir para cobrir o quantitativo e demanda qualitativa por educação. Todo diretor, ao administrar a escola, aplica continuamente.

A escola, para responder à demanda quantitativa e qualitativa de educação em um mundo em mudança, requer desenvolver a capacidade de aprender conhecimentos significativos em velocidade crescente para aprender a aprender. Levando em conta o fundamento legal, o currículo oficial e as políticas e planos educacionais, os atores desenham a escola que desejam, a partir do diagnóstico de sua realidade, para o qual devem estabelecer a visão, a missão e os princípios do projeto educacional que pretendem. pretende desenvolver a comunidade educativa. Em seguida, devem adequar o currículo à realidade regional e local da escola, desenvolver o plano anual e outros projetos que visem gerar inovação educacional e melhorias nas práticas pedagógicas. Adicionalmente, será também essencial conceber ou rever os processos chave e de apoio através dos quais o serviço educativo é prestado nas áreas pedagógica e administrativa, bem como os princípios de gestão e a estrutura organizacional de suporte ao funcionamento da escola.

Formar uma equipe e delegar a tomada de decisão aos atores da escola são ferramentas fundamentais para uma gestão educacional de excelência. Formar uma equipe implica garantir que o diretor e os demais atores da escola constituam um grupo cooperativo, harmonioso e trabalhador, de alta qualidade e eficiente no desenvolvimento das tarefas que foram pactuadas como metas.

Isso exige que o diretor exerça sua liderança, entendida como o comportamento visível que gera nos professores e demais sujeitos o desejo de segui-lo e imitá-lo, para juntos melhorar continuamente a qualidade e excelência do serviço educacional, em função do projeto educativo e a visão da escola, baseada na integridade, fidelidade à missão, princípios e valores que partilham.

O líder deve estimular a equipe a desenvolver um espírito que permita que seus membros interajam de forma equilibrada nas dimensões da tarefa a ser realizada, do procedimento de trabalho e do processo socioafetivo entre eles de tal forma que cada membro desempenhe o papel que lhe foi atribuído, aproveitando ao máximo o seu talento para integrar as suas competências, acentuar os seus pontos fortes e reduzir os seus pontos fracos, onde a autoavaliação é fundamental como mecanismo de feedback para identificar problemas e planejar ações corretivas que garantir resultados bem sucedidos.

Além disso, o líder deve apoiar a equipe para que esta alcance um equilíbrio entre as forças centrípetas (motivações, interesses e responsabilidades compartilhadas) que levam a criar, manter e aumentar a união do grupo; e as centrífugas (motivações, interesses e tarefas de cada indivíduo) que tendem a desunir ou desagregar o grupo. Neste sentido, o líder deve gerar no grupo um espírito de compromisso com a sua missão e valores, com o cumprimento do programa acordado e um clima de participação tanto para a análise da ação empreendida, como do seu estado de espírito e

sentimentos.

Por fim, consideramos oportuno acrescentar que, embora a gestão estratégica estabeleça elementos relevantes que nos ajudem a abordar a dinâmica escolar, é necessário desenvolver uma análise de sua implementação em condições sociais particulares para conhecer seus resultados, viabilidade, desafios e limitações.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Novos Paradigmas de Gestão Escolar – Coleção Gestão Escolar**. Ed. 1ª. Fortaleza: SEDUC, 2005.

BRASIL. LEI 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal; Cristiane Costa TUCUNDUVA; ARNS, Elaine Mandelli. **A importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente**. Athena: revista científica de educação, V.10, n.10, p. 49 – 62, jan./jun. 2008.

GANDIN, Danilo. **A Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção da realidade**. Currículo sem fronteiras, v.1, n.1, p. 81-95, Jan./Jun. 2001.

GROSBAUM, Marta Wolak. **Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola? - Modulo IV – PROGESTÃO**, CONSED, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização de Gestão da Escola**, 4. Ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Gestão Escolar e a Formação de Gestores**. Brasília: Ed. Azero, 2000.

LÜCK, Heloísa. **A aplicação do planejamento estratégico na escola.** Gestão em Rede, Brasília, n. 19, p. 8-13, abr 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_planejamento.pdf Acesso em: 02 out 2022.

MACHADO, Maria Aglaê de M. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. Em Aberto.** Brasília, v.17, n.72, p.97-112, fev/jun.2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>. Acesso em: 05 out. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade no ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PERFEITO, Cátia D. F. **Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão Escolar.** Revista Educação Brasileira. Brasília, v. 29, n. 58 e 59, p. 49-61, jan./dez. 2007.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 18º ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chape-có: Argos, 2012.

SCHNECKENBERG, Marisa. **A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113 - 124, fev/jun 2000.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andreia Barbosa; SILVA, Mônica Ribeiro; SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Gestão da escola pública.** Caderno 2: Planejamento e trabalho coletivo. Curitiba: UFPR, 2005.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun 2000. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/> Acesso em: 10 out. 2022.

APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSÍVEIS CAMINHOS DE SUPERAÇÃO – TENDO COMO REFLEXÃO O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

FABIANA CAMPELO VIANA

Graduada em Ciências Biológicas pela UNIFIEO (2005); Especialista em Farmacologia Clínica pelo IPH (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e de Pesquisas Hospitalares) (2006); Especialista em Ensino de Ciências pela UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) (2018); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Tarsila do Amaral e Professora de Educação Básica – Biologia - na EE Walter Negrelli.



RESUMO

Um dos maiores desafios da educação, ao longo de sua história, sem dúvida alguma é a capacidade de lidar com os imprevistos e criar novas diversas estratégias para solucionar problemas. Dentre outras coisas, esses tempos escancaram a injusta divisão social de nosso país, o que refletiu em muito em nossa maneira de ensinar, principalmente quando se passa a novidade do ensino remoto, e do ensino híbrido. O ato de aprender mobiliza nossos sentidos, nossa atenção, nossa capacidade de observar o mundo ao redor e a olhar para dentro de nós mesmos. Sem dúvida a falta de interação, e a distância da dinamicidade do ambiente de sala de aula, causa danos no sistema de aprendizagem e nas habilidades sociais, cabe-nos ouvir os educandos, compreender suas angústias e dilemas, mas também entender o grupo de trabalho, pois como seres humanos passamos por todos esses momentos de transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Desafios; Pandemia; Educação; Desigualdade.

INTRODUÇÃO

Esse artigo surgiu a partir da necessidade que nós professores da Educação Pública Oficial do Estado de São Paulo, sentimos para entender que rumo tomará a aprendizagem em nossas Unidades Escolares após o afastamento prolongado da sala de aula presencial, provocado pela Pandemia da COVID 19. Quais as principais dificuldades que vamos enfrentar, e quais os questionamentos e as possíveis soluções que encontraremos, vamos em busca de respostas, e espero aqui contribuir com esse debate e com a prática de meus pares no cotidiano da vida escolar.

APRENDIZAGEM – CONCEITO - OBJETO DA APRENDIZAGEM E

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM A PARTIR DE PIAGET

Aprendizagem é um fenômeno ou um método relacionado com o ato ou efeito de aprender. A aprendizagem estabelece ligações entre certos estímulos e respostas equivalentes, causando um aumento da adaptação de um ser vivo ao seu meio envolvente.

Um dos maiores desafios da educação, ao longo de sua história, sem dúvida alguma é a capacidade de lidar com os imprevistos e criar novas diversas estratégias para solucionar problemas com que já estamos acostumados a conviver e novos e outros que ainda não faziam parte de nosso repertório estratégico.

Assim, nós educadores fomos pegos de absoluta surpresa, quando o mundo em 2020 se viu diante da Pandemia de Covid 19. Dentre outras coisas, esses tempos escancaram a injusta divisão social de nosso país, o que refletiu em muito em nossa maneira de ensinar, principalmente quando se passa a novidade do ensino remoto, e do ensino híbrido. Esse artigo tem por objetivo trazer um pouco de reflexão sobre esse tema, quais as dificuldades para a aprendizagem vieram se somar à já tão complexa tarefa de desenvolver e construir o conhecimento nas escolas públicas de Ensino Médio.

A maneira pela qual a aprendizagem acontece envolve nossos sentidos, nossa capacidade de pensamento, nossas emoções e nossos repertórios internos. Perante a um novo objeto de conhecimento somos impulsionados a atribuir sentido e a construir uma interpretação que nos possibilite o entendimento desse conhecimento. Após essa primeira dinâmica etapa, o conhecimento é internalizado, tornando-o próprio.

O ato de aprender mobiliza nossos sentidos, nossa atenção, nossa capacidade de observar o mundo ao redor e a olhar para dentro de nós mesmos, buscando tanto nossa construção como seres humanos, tanto quanto a ampliação e construção de nossos conhecimentos. Para Tyler:

“Aprendizagem consiste em um processo pelo qual se altera o comportamento. Alteração essa que é permanente e duradoura e que ocorre pela experiência, treino exercício ou estudo”. (TYLER,2004 p.364-367)

Somos todos seres em construção e a aprendizagem opera em nós uma transformação constante, mesmo porque viver nesses tempos, requer uma abertura de pensamentos, pois a cada momento, novas e muitas situações se desvelaram perante nós, exigindo respostas como seres humanos, educadores e cidadãos que somos em um tempo de uma complexidade existencial muito intensa.

Piaget via o desenvolvimento cognitivo e afetivo como uma “marcha para o equilíbrio”. Mais ainda nos chama a atenção para as influências que o meio social e nossas interações são fatores determinantes em nosso processo cognitivo. Aponta-nos a necessidade de os aprendizes serem cooperativos e, também, receberem cooperação dos agentes educacionais envolvidos no processo

de aprendizagem. Lembrando que o exercício da cooperação tem uma dimensão ética, e nessa dimensão educandos e educadores constroem novos conhecimentos, seja na perspectiva da formação de conceitos na sala de aula; bem como através da observação das atitudes envolvidas no processo, formas, e entende os códigos morais e éticos envolvidos na própria sociedade, com as vivências do ambiente escolar.

Por essa observação vamos constatar que a aprendizagem depende de uma série de condições sociais, emocionais, que farão com que o educando descubra e adquira novos significados, ressignifique suas experiências e aumente seu repertório de saberes. Aprender traz consigo a ideia de transformação do indivíduo, o que implica em um sentido mais amplo na própria transformação de seu meio de vida e realidade social, no fundo ressignificar e ampliar os conceitos.

O conhecimento então se dá como nos diz PIAGET, quando ele se torna cooperativo, assim o indivíduo aprende mediado pela ação pedagógica do professor, e na interação com seus pares. O conhecimento se dá em sociedade, mediado pelas relações éticas, por cooperar uns com os outros e é uma atitude moral. Nessa visão se junta imediatamente ao campo político, a escola, os espaços públicos, os espaços de convivência devem valorizar a igualdade e a democracia, como reforça La Taille.

Em suma a teoria de Piaget é uma grande defesa do ideal democrático. Mas trata-se de uma defesa de caráter científico, uma vez que ele procura demonstrar que a democracia é a condição necessária ao desenvolvimento e a construção do conhecimento e da personalidade (La Taille, 2012, p. 11).

O saber se dá no encontro, o saber se dá no diálogo, na convivência em sala de aula, onde os alunos partilham seus saberes, e juntos mediados pelos professores constroem novos saberes, como bem nos lembra Freire:

“é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio, histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica.” (FREIRE, 1996 p. 26)

Mais do que no diálogo e na interação democrática defendida por Piaget, Freire aqui acrescenta o diálogo amoroso, entre seres humanos que se reconhecem uns aos outros e buscam juntos construir novos saberes que tragam sentido às suas existências e que sejam geradores de uma melhor condição social e humana, já que nos humanizamos no processo de ensino e aprendizagem, mediados pelos nossos companheiros de jornada educacional, como bem afirmou Paulo Freire.

NOVOS PROBLEMAS SURTIDOS NO PERÍODO

O isolamento na Pandemia vai totalmente contra a ideia de que o aprendizado se dá com a socialização do saber, o aluno isolado em sua casa com precariedade de recursos tanto materiais, alimentares, dificuldade de acesso à internet. Como dificuldades de aprendizagens já existentes podemos citar:

- Dislexia que tem como principal característica a dificuldade de ler e escrever.

E afeta mais de 2 milhões por ano no Brasil, segundo dados da Associação Brasileira de Dislexia.

- Discalculia – Não habilidades para resolver as questões matemáticas ou aritméticas.

- Dislalia - é um distúrbio que afeta a fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras corretamente.

- Disortografia - Quem apresenta esse transtorno também costuma ser afetado pela dislexia. Embora também esteja relacionado à linguagem escrita, é mais amplo do que a disgrafia. Ele consiste na dificuldade de aprender e desenvolver as habilidades da escrita, podendo envolver a falta de vontade de escrever e a dificuldade de leitura.

- TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) - É uma doença crônica que inclui a dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade.

Sem dúvida, a falta de interação e a distância da dinamicidade do ambiente de sala de aula causa danos no sistema de aprendizagem e nas habilidades sociais, tanto que as avaliações oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo detectaram uma defasagem de até 3 anos para cada série do Ensino Médio, e em algumas regiões do Brasil essa defasagem chegou a 4 anos. Sem sombra de dúvidas, muitos dos distúrbios que impedem que o aluno aprenda foram potencializados com o isolamento social. O medo, a solidão, angústia, a perda de parentes que muitas vezes eram referências para os educandos, o aumento da ansiedade, e de casos depressivos, junto com as dificuldades para acessar os modelos de aula surgidos nesse período.

A desigualdade social trouxe, durante a pandemia, o aumento do abismo existente entre a população rica e a população menos favorecida, enquanto no topo da pirâmide social há a facilidade ao acesso à INTERNET de qualidade, bem como condições privilegiadas para uma aprendizagem eficiente, tais como locais, tutoria da escola e particular contratada, os estudantes menos favorecidos encontraram dificuldades em poder acessar os serviços digitais, sendo comum, em alguns casos, crianças que só conseguiam acessar as aulas remotas e conteúdo, quando o adulto da casa que possuía o único celular da casa chegava do trabalho ou de outra atividade externa. Foram ouvidos relatos de famílias onde 3 ou mais alunos tinham que dividir o mesmo celular entre eles.

“Essas dificuldades encontradas por estudantes de diferentes etapas da educação básica durante a pandemia têm sido motivo de constante preocupação para especialistas e para instituições vinculadas à educação. No entanto, deveriam fazer parte da agenda prioritária de muitos governantes nas esferas municipal, estadual e federal. Ademais, existe uma triste expectativa de que os estudantes não retornem às aulas presenciais após a pandemia pelo simples descontentamento com o cenário educacional ou pela própria necessidade de auxiliar na composição do orçamento doméstico em razão da perda de postos de trabalho ocupados por familiares no período de quarentena.”

Dos muitos dilemas que atingem os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas, principalmente as de periferia, a questão da desestruturação das famílias, a fragilidade da estrutura familiar. Um educador de uma escola pública da periferia de São Paulo chegou a relatar que 50% dos alunos da Unidade Escolar onde trabalha moram só com um parente (no caso pai, mãe, avô, avó, tio ou tia), ou algum amigo que era tratado como padrinho ou madrinha. E em muitos casos além da dificuldade econômica que precipita a entrada do adolescente no mercado de trabalho (muitas vezes

na informalidade), muitas famílias não acreditam no valor da educação e no que ela pode oferecer para o futuro de seus filhos.

Mais um problema que se apresenta, é por falta de condições e valorização profissional, ou formação inadequada, muitos membros do Quadro do Magistério, desconhecem ou não se aprofundam teoricamente nos desafios e dificuldades para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória seja na modalidade presencial ou remota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para enfrentar os desafios desses novos tempos, não podemos perder de vista as responsabilidades governamentais que têm sido deixado de lado há pelo menos décadas, com a falta de investimento em materiais básicos para a aprendizagem, seja materiais didáticos adequados, melhorias e modernização dos prédios públicos, investimento sério e consistente na formação do professor, bem como a melhora das condições salariais, que torna o ambiente de trabalho muitas vezes fonte de frustrações, além dos danos na saúde física e mental dos professores.

Cabe-nos ouvir os educandos, compreender suas angústias e dilemas, mas também entender o grupo de trabalho, pois como seres humanos passamos por todos esses momentos de transformação, muitas vezes sem receber valorização alguma.

Mas não somos sonâmbulos nem ovelhas. Se os homens não se deram conta, até agora, do grau de sua interdependência planetária, isso se deve, ao menos em parte, a que está ainda não exista em forma de fatos claros, precisos, físicos e científicos. A nova compreensão de nossa condição fundamental também pode tornar-se a compreensão de nossa sobrevivência, que talvez estejamos adquirindo no momento oportuno (WARD & DUBOS, 1973, p. 269).

A solução dos problemas relacionados a aprendizagem bem como outros e tantos problemas encontrados na Educação Pública no Brasil, passa pelo entendimento que nós em qualquer lugar, com crença ou não que tivermos, temos em suma os mesmos problemas e inquietações, pelo fato de sermos cidadãos do século XXI, e enfrentarmos o que se chama de cidadania planetária ninguém está alheio a ninguém, estamos todos de uma certa forma conectados uns aos outros.

Portanto, a escola para enfrentar os grandes problemas surgidos com a pandemia, em relação ao aprendizado e aos outros problemas que surgiram precisará:

- Unir esforços com a comunidade, ouvir pais, alunos, comunidade educativa, entender que caminhos trilharemos juntos para melhorar a qualidade de nossa educação básica.
- Dialogar com outros educadores, com psicólogos e profissionais de saúde para conversarmos sobre os problemas de depressão e outros que aumentaram em casos durante esse período.
- Ouvir os educandos e seus planos e angústias.

Esse é um momento que requer muita atenção para minimizar os impactos da pandemia na aprendizagem e, também, para recuperar perdas e danos aos estudantes, não podemos deixar nenhum estudante para trás e elaborar um plano estruturado no retorno das atividades pós-pandemia,

enfrentando o problema de evasão escolar e permitindo que esse planejamento tenha o envolvimento do estudante para o estudante.

Em suma, ter a mente aberta para se inventar e reinventar na busca da solução dos problemas e na construção de uma aprendizagem eficiente e significativa.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo – **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 1996. p.26

LA TAILLE, Ives de – **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget** in; PIAGET, VIGOTSKI e WALLON – **Teorias Psicogenéticas em Discussão**, São Paulo, Summus, 1992 p.11

TYLER, J.M & FELDMAN, S.R – **The Influence of Situational Importance and Interection Goal. Self and Identity** – 2004, 3, p. 364-377

WARD, B & DUBOS, R – **Uma Terra Somente – A Preservação de um Pequeno Planeta** – São Paulo, EDUSP, 1973, p. 269

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FLÁVIA DOS SANTOS ARCAS

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Metodista de São Paulo (1.998); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2015); Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pelo Centro Universitário Casa Verde (2018); Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Cidade Verde (2021); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - na EMEF Prof. Roberto Plínio Colacioppo.



RESUMO

Este artigo científico pretende compreender a importância da psicomotricidade na educação inclusiva, principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo considerada importante para um pleno desenvolvimento das necessidades psicomotoras, e conseqüentemente da aprendizagem. Segundo alguns autores, a psicomotricidade é trabalhada através de atividades que contribuem no processo do desenvolvimento psicomotor infantil. Através desse estudo, pôde-se perceber que muitas crianças, no início da fase escolar, ainda apresentam dificuldades psicomotoras, pois ainda não desenvolveram o equilíbrio, a noção de lateralidade, espaço e tempo, entre outros, principalmente as crianças com necessidades especiais. Percebe-se que há uma grande preocupação por parte dos educadores com a formação da criança com necessidades especiais, onde os mesmos buscam o desenvolvimento cognitivo esquecendo-se de que as atividades psicomotoras podem ser uma ferramenta para que a criança desenvolva suas habilidades. Este trabalho busca compreender a psicomotricidade, bem como, o uso da mesma no contexto escolar inclusivo para que essas crianças tenham um pleno desenvolvimento psicomotor, pois assim, elas se desenvolvem de forma integrada nos aspectos cognitivos, afetivos, físicos-motores, morais, linguísticos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Inclusiva; Desenvolvimento Psicomotor.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo. Ela além de constituir-se como um fator indispensável no desenvolvimento global e uniforme da criança, também se constitui como a base fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos.

Na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, um dos temas que tem merecido a atenção dos estudiosos é a relação entre as atividades psicomotoras e a educação in-

clusiva. A psicomotricidade é um instrumento riquíssimo que auxilia o educador a promover meios de intervenção, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, além de proporcionar a reeducação do tônus, da postura, da lateralidade e do ritmo.

A escola está cada vez mais utilizando a psicomotricidade como ferramenta pedagógica desafiadora e criativa auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, há uma grande apreensão pela forma como devem ser aplicadas para que ocorra o desenvolvimento psicomotor nas crianças com necessidades especiais. É notório que ela não deve ser aplicada de qualquer maneira, pois estas atividades psicomotoras só são significativas quando o professor planeja antes de aplicá-las nas suas aulas, tendo um objetivo a ser alcançado.

Assim, com base nessas considerações o problema merece uma reflexão: De que forma a aplicação das atividades psicomotoras podem proporcionar o desenvolvimento psicomotor aos alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental seguindo uma proposta de educação inclusiva?

Portanto, o objetivo desse artigo científico é apontar as contribuições da psicomotricidade como ferramenta pedagógica utilizada na educação inclusiva na Educação Infantil e nas séries iniciais objetivando o desenvolvimento desses alunos.

Para alcançar os objetivos almejados, utilizou-se como metodologia uma pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto.

Espero que o presente trabalho oportunize uma reflexão e um aprofundamento teórico a respeito da utilização de atividades psicomotoras para o desenvolvimento psicomotor nas crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que no processo educativo inclusivo, o professor deve trabalhar de forma planejada, sistematizada, tornando o saber docente uma alavanca desencadeadora de mudanças.

A PSICOMOTRICIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A psicomotricidade, em sua ação educativa, pretende atingir a organização psicomotora da noção do corpo como marco espaço temporal do “eu” (entendido como unidade psicossomática). Esse marco é fundamental ao processo de conduta ou de aprendizagem, pois, busca conhecer o corpo nas suas múltiplas relações: perceptiva, simbólica e conceitual, que constituem um esquema representacional e uma vivência indispensável à integração, à elaboração e à expressão de qualquer ato ou gesto intencional (GALVÃO, 1995).

“A psicomotricidade pode ser vista como a ciência que estabelece a relação do homem com o meio interno e externo. É a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo” (GALVÃO, 1995, p. 10).

Assim, a psicomotricidade, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. Ela permite ao homem sentir-se bem com sua realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seus sentimentos, pensamentos, conceitos, ideologias. Assim, a Psicomotricidade assume grande importância na resolução de problemas encontrados em sala de aula, não sendo necessariamente a única solução para as dificuldades de aprendizagem, mas sim um meio de auxiliar a criança a superar os obstáculos e prevenir possíveis inaptações.

A psicomotricidade procura proporcionar ao aluno algumas condições mínimas para um bom desempenho escolar, aumentando seu potencial motor e dando-lhe recursos para que obtenha progresso no âmbito escolar.

Segundo Fonseca (2004), o termo psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa. A palavra motriz se refere ao movimento; já o termo psico determina a atividade psíquica em duas fases, sócio afetiva e cognitiva. Em outras palavras, na ação da criança se articula toda sua afetividade, todos seus desejos, mas também todas suas possibilidades de comunicação e articulação de conceitos.

Dessa forma, a psicomotricidade desempenha papel fundamental, pois o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento de mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações. Por esse motivo, a educação psicomotora tem sido enfatizada em várias instituições escolares, aplicada principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fase em que as crianças estão descobrindo a si mesmo e o mundo em que vive.

Neuropsiquiatras, Psicólogos e Fonoaudiólogos reforçam cada vez mais a importância do capital do desenvolvimento psicomotor durante os primeiros anos de vida, entendendo que é nesse momento que as aquisições são extremamente significativas a nível físico. Essas que marcam conquistas igualmente importantes no universo emocional e intelectual. Sendo assim, instituições de ensino buscam oportunizar as crianças, condições para desenvolverem capacidades básicas, aumentar seu potencial motor, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, sanando assim, as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Para que esses objetivos sejam alcançados, as escolas estão adotando metodologias que visam o desenvolvimento motor através de uma série de exercícios psicomotores, jogos e brincadeiras. Essas atividades além de desenvolverem as estruturas físicas, também auxiliam na maturação mental, afetiva e social.

No entanto, Negrine (1995) faz algumas observações sobre a adoção das metodologias pelos professores ressaltando que, seja qual for à experiência proposta e o método adotado, o educador deve levar em consideração as funções psicomotoras (esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, etc.) que pretende reforçar nas crianças com as quais está trabalhando. Mesmo levando em conta que, em qualquer exercício ou atividade proposta, uma função psicomotora sempre se encontra associada a outras, o professor deve estar consciente do que exatamente está almejando e onde

pretende chegar. Nesse aspecto, ele primeiramente precisa conhecer sobre o desenvolvimento infantil e as funções psicomotoras, para posteriormente organizar o seu planejamento de aulas. O professor precisa ter muito claro qual o caminho a seguir, quais as necessidades de seus alunos naquela etapa do desenvolvimento em que se encontram e o que pretende alcançar com a realização de determinada atividade, ou melhor, se sua proposta de trabalho está realmente de acordo com as necessidades daquele grupo. Acontece, muitas vezes, uma busca por receitas, como os procedimentos de um jogo e acaba esquecendo-se da base fundamental, a instrumentalização teórica. De nada adianta conhecer a brincadeira ou o jogo psicomotor, se não souber aplicá-lo com significados no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, é importante para o educador conhecer as funções psicomotoras e qual a sua contribuição para o crescimento infantil, pois sem esse conhecimento, o professor, pode pular etapas do desenvolvimento motor o que causará problemas futuramente as crianças.

Segundo Le Boulch (1984), médico e professor de Educação Física, tanto o aspecto funcional como o afetivo devem caminhar lado a lado para que o desenvolvimento infantil seja completo. Por meio do vínculo afetivo ou relacional pode-se entender a relação da criança com o adulto, com o ambiente físico e com as outras crianças. A maneira como o educador penetra no universo da criança assume aqui um aspecto essencial. É muito importante que o professor demonstre carinho e aceitação integral do aluno para que este passe a confiar mais em si mesmo e consiga expandir-se e equilibrar-se. O bom desenvolvimento da afetividade é expresso através da postura, das atividades e do comportamento. Por exemplo, uma criança muito introvertida, acaba apresentando insegurança e falta de espontaneidade, tendo a tendência de fechar também seu corpo, de não expressar seus sentimentos, vontades, ideologias e até mesmo os seus medos. Diferentemente daquela criança extrovertida, que se mostra alegre, comunicativa, confiante, que gosta e conseguem demonstrar seus sentimentos, conceitos, opiniões. Provavelmente, a segunda criança citada, terá maior chance de progredir em seus estudos e na vida social.

Um educador, a partir de um bom conhecimento do desenvolvimento do aluno, poderá estimulá-lo de maneira que as áreas motricidade, cognição, afetividade e linguagem estejam interligadas. O aluno irá se sentir bem na medida em que se desenvolver integralmente através de suas próprias experiências, da manipulação adequada e constante dos materiais que o cercam e também das oportunidades de descobrir-se. E isso é mais fácil de conseguir se estiverem satisfeitas suas necessidades afetivas, sem bloqueios e sem desequilíbrios tônico-emocionais.

Assim, pode-se afirmar o cuidado especial que se deve tomar com as crianças em seus primeiros anos de escolaridade. Mediante o processo de ensino aprendizagem é muito importante que os educadores, principalmente os de Educação Infantil, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados estejam de acordo com as necessidades psicomotoras daquela faixa-etária. Muitas dificuldades podem surgir com uma aprendizagem falha na escola. Está certo que algumas habilidades motoras começam a ser desenvolvidas na família, mas não se pode negar a importância dos primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, também há alunos que já vão para a escola com problemas motores que prejudicam seu aprendizado.

Assim, existem alguns pré-requisitos, do ponto de vista psicomotor, para que uma criança tenha uma aprendizagem significativa em sala de aula. É necessário que, como condição mínima, ela possua um bom domínio do gesto e do instrumento. Isso significa que precisa usar as mãos para escrever e, portanto, deve ter uma boa coordenação fina. Dessa forma, ela tem mais habilidade para manipular os objetos de sala de aula, como lápis, borracha, régua, se estiver ciente de suas mãos como parte de seu corpo e tiver desenvolvido padrões específicos de movimentos. É importante, também, que ela tenha uma boa coordenação global, saindo-se bem ao se deslocar, transportar objetos e se movimentar em sala de aula e no recreio.

Muitos dos jogos e brincadeiras, realizados nos pátios das escolas, são, na verdade, uma preparação para uma aprendizagem posterior. Com eles, a criança pode adquirir noções de localização, lateralidade, dominância e, conseqüentemente, orientação espaço-temporal. Um fator importante para a educação escolar é o desenvolvimento do sentido de espaço e tempo. Uma boa orientação espacial pode capacitá-la a orientar-se no meio com desenvoltura. Do movimento que transcorre surgem às noções de tempo, duração de intervalos, sequência, ordenação e ritmo. Outro elemento importante, também como pré-requisito para uma boa aprendizagem, é a acuidade auditiva e visual, mas só é possível propiciar estes estímulos se eles estiverem integrados e bem orientados.

O aluno, ao perceber que tem dificuldades em sua aprendizagem, muitas vezes começa a apresentar desinteresse, irresponsabilidade, agressividade, hiperatividade, baixo nível de atenção, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos, entre outros. A dificuldade acarreta sofrimentos e nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria, cabendo ao professor identificar as dificuldades do aluno buscando formas de auxiliá-lo.

O professor tem um papel fundamental na construção do processo de aprendizagem dos alunos, e sua função ganha ainda maior ênfase quando se trata da Educação Infantil, pois nesse período é através do vínculo professor-aluno que se dá a aprendizagem, que acontece especialmente no campo emocional. É através do olhar atento do professor, enquanto mediador do processo formal de ensino-aprendizagem, que se percebe a evolução do processo de construção do conhecimento do aluno ou as dificuldades geradas por ele, identificando os problemas que possam se apresentar, através de uma investigação minuciosa de como cada criança se apropria do conhecimento, procurando descobrir as potencialidades e limitações, habilidades e fraquezas de cada criança sob todos os aspectos que envolvem este intrincado processo, que é o do aprendizado.

A psicomotricidade infantil, como estimulação aos movimentos da criança, tem como meta motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior, cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal, organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários, fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção, ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal, criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença

e ao espaço dos demais.

Deste modo, com o trabalho adequado em sala de aula e com o auxílio e dedicação do educador, poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos alunos, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A psicomotricidade é considerada uma ciência que tem por objeto de estudo o ser humano, através de seu corpo em movimento e a relação com o mundo, bem como, suas possibilidades de perceber, atuar, agir com os outros e consigo mesmo. Assim, tem como finalidade normalizar e aperfeiçoar a conduta global do ser humano. Ao trabalhar com os alunos deve-se considerar o ritmo próprio de cada um em seu processo de crescimento e desenvolvimento humano.

Ao se falar da criança, sabe-se que elas são ágeis, alegres e dispostas a descobrir, e é direito de todas frequentarem a escola, inclusive as portadoras de necessidades especiais, visto que, ao integrar a escola a criança tem a possibilidade de se socializar, tem sua autoestima elevada e consegue também realizar progressos em sua aprendizagem.

Assim, é necessário que todos os educadores busquem formas de incluir esta criança e, para isso, atitudes devem ser alteradas a fim de que se possa despertar nesta a descoberta de suas potencialidades, desenvolvendo suas habilidades e trabalhando em busca de sua autonomia.

Por educação inclusiva, segundo Batista e Mantoan (2006), entende-se o processo de qualquer aluno independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, serem recebidos em todas as escolas. A escola deve incluir a todos, reconhecer a diversidade, não ter preconceitos contra as diferenças, devendo atender as necessidades de cada um.

Ao reformular e reestruturar ações educativas o educador está humanizando a educação, valorizando as aptidões dos alunos em detrimento de suas habilidades. Sendo assim, cabe enfatizar que a psicomotricidade pode contribuir para alterar esse comportamento, pois ela existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade da criança, visando o conhecimento e o domínio do seu próprio corpo. Por isso, é importante dizer que ela é um fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança.

Para Wallon (1995), a psicomotricidade não deve ser vista como terapia ou ensino de habilidades, mas como ferramenta analítica que ajuda a observar a criança no seu desenvolvimento tomando-a por ponto de partida, acompanhando-a ao longo das suas sucessivas idades e estudando os estágios correspondentes sem os submeter à censura prévia das definições lógicas.

A estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança, e, quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor. Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade são utilizados com frequência.

O desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita são fundamentais na aprendizagem; um problema em um destes elementos prejudica uma boa aprendizagem. Daí então, a importância do professor ser conhecedor das contribuições da psicomotricidade, principalmente na educação inclusiva, pois ela além de desenvolver inúmeras habilidades na criança, muitas vezes permite a livre expressão, ações independentes e a socialização.

Segundo Fonseca (1988), a psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Seu objetivo é o humano total em suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se desenvolver faculdades expressivas do sujeito.

Apesar de a psicomotricidade necessitar ser desenvolvida e trabalhada por todos, exigindo somente conhecimento, ela é uma importante atribuição da área da educação física, pelas suas possibilidades de desenvolver a dimensão psicomotora dos alunos, principalmente em portadores de necessidades especiais, conjuntamente com os domínios cognitivos e sociais sendo considerada uma ferramenta de grande importância na educação inclusiva.

Falkenbach (2003) aponta que, para os propósitos dos fundamentos da psicomotricidade, de uma forma geral ela está subdividida em três grandes vertentes: a reeducação, a terapia, e a educação. A primeira se dirige mais para a soma do movimento, enquanto a segunda se preocupa com a psique do movimento. A terceira vertente está voltada para o âmbito educacional, sendo oportuno entender que esta também possui uma divisão em duas correntes principais: psicomotricidade funcional e a psicomotricidade relacional.

Segundo Falkenbach (2003), na psicomotricidade funcional o educador é o modelo a ser seguido, direcionando o trabalho que será realizado, impedindo que aconteça a interatividade dos envolvidos e, desta maneira, reduz o desenvolvimento da criatividade e autonomia. Este processo é previsível e planejado, ou seja, o educador sabe sempre o que irá acontecer diferentemente da psicomotricidade relacional, onde o improvável muitas vezes acontece possibilitando uma maior riqueza de experiências, pois cada aluno traz uma bagagem de conhecimentos adquirida a partir do meio em que vive.

Negrine (1995) aponta que dentro do marco relacional, o mais importante é trabalhar com o que a criança tem de positivo, o que ela sabe fazer, e não preocupar-se com o que ela não sabe. Dizem que o melhor método para ajudar uma criança a superar suas dificuldades é conseguir que ela esqueça suas inabilidades. Então é a psicomotricidade um meio inesgotável de afinamento perceptivo-motor, que põe em jogo a complexidade dos processos mentais para a polivalência preventiva e terapêutica das dificuldades de aprendizagem. Por isso, assume um importantíssimo papel no contexto educativo inclusivo.

Levitt (1997) acrescenta que independente da limitação, a criança possui habilidades, por isso, é necessário que o educador acredite no potencial de seu aluno e, por mais desafiadora que seja a tarefa, não deve desistir. O aluno inclusivo necessita de atividades significativas, concretas, que interfiram de forma considerável em seu rendimento, sendo a psicomotricidade uma possibilida-

de para que este aprenda, realize novas e diferentes vivências, experimente, arrisque, cabendo ao educador, dar a este aluno a possibilidade de avançar, construir.

O cotidiano, as vivências diárias são permeadas de atividades psicomotoras, por isso a sua importância na ação educativa, pois possibilita o desenvolvimento humano nos mais diferentes aspectos, sendo os principais, a noção espacial, lateralidade, esquema corporal entre outros.

Fonseca (1988,) acrescenta que a psicomotricidade é um meio inesgotável de afinamento perceptivo-motor, que põe em jogo a complexidade dos processos mentais e a polivalência preventiva e terapêutica das dificuldades de aprendizagem.

Por isso, todos devem estar atentos para a sua importância, principalmente quando se trata de portadores de necessidades educacionais especiais. Para isso, o educador deve estar disponível para experimentar o mundo e conhecer a si mesmo, pois somente assim poderá auxiliar o outro na busca de autoconhecimento se possuir confiança em si mesmo.

Para Vieira e Pereira (2003) a deficiência deve ser considerada fator natural e possível a qualquer pessoa. A pessoa portadora de deficiência necessita de contínua estimulação e, isto desafia o educador a ser criativo. Ele deve propiciar um clima de criatividade em suas aulas para que haja prazer no processo de ensino aprendizagem. A mobilidade, o movimento, é importante instrumento para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança e por consequência contribui para a aquisição do conhecimento, contribuindo para a organização progressiva de áreas como a inteligência.

Dessa forma, para desenvolver um trabalho sério, o professor deve possuir conhecimento teórico e prático da psicomotricidade, pois o conhecimento permite uma atuação benéfica desse profissional no que concerne o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Aprendizagem de um sujeito constituído pelas dimensões: afetiva, cognitiva, física, que deve ser desenvolvido em sua totalidade.

Muitos são os estudos que revelam a psicomotricidade como necessária e indissociável ao desenvolvimento, pois oportuniza as crianças a desenvolverem capacidades básicas, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, ajudando a sanar dificuldades.

É importante ressaltar que cada aluno é único e, ao buscar desenvolver as mais diferentes capacidades nos alunos, principalmente nos com necessidades educacionais especiais, o professor deve levar em conta as particularidades, respeitando também as limitações, adequando seu planejamento a todos.

Estimular atividades corporais auxiliam todos os alunos a vencer os desafios da aprendizagem. Portanto, a psicomotricidade auxilia o indivíduo como um todo, amenizando qualquer problema que possa se apresentar.

Portanto, pode-se afirmar que a psicomotricidade é importante pelas suas inúmeras contribuições, permitindo com que todos os alunos evoluam principalmente os portadores de necessidades especiais, pois conjuntamente com os domínios cognitivos e sociais, ela é uma ferramenta de grande importância na educação. É preciso que todos os envolvidos com o processo ensino apren-

dizagem conheçam e reconheçam as contribuições da psicomotricidade como forma de desenvolver o aluno de forma integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo faz compreender e refletir sobre as contribuições da psicomotricidade como ferramenta pedagógica na educação inclusiva, enfatizando que ela auxilia no desenvolvimento integral do aluno, principalmente daqueles com necessidades especiais, auxiliando também no relacionamento com os demais alunos. Sendo assim, o aluno da educação inclusiva estabelece com as atividades psicomotoras uma relação natural, conseguindo extravasar suas emoções, pois é através dela que este aluno se envolve e interage com o outro, favorecendo também o seu desenvolvimento.

No entanto, vale ressaltar que o desenvolvimento psicomotor só ocorre quando trabalhado adequadamente na escola, principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, pois é nessa fase que a criança passa a conhecer a si, seu corpo, suas vontades, constrói sua personalidade, definindo conceitos, pensamentos, ideias, crenças, tornando-se um ser consciente.

Vale ressaltar também que a psicomotricidade no contexto educativo só atinge seus objetivos quando o educador conhece primeiramente o desenvolvimento infantil e as funções psicomotoras, e posteriormente seus alunos, trabalhando as dificuldades apresentadas por eles através de diferentes atividades, garantindo uma aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento da motricidade.

Assim, a introdução de atividades psicomotoras, principalmente para os alunos com necessidades especiais é muito importante, devido à influência que as mesmas exercem sobre os alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FALKENBACH, A. P. **Um estudo de casos: as relações de crianças com síndrome de down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: psicologia e pedagogia**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____, V. **Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LE BOULCH, J. **A Educação pelo Movimento: a Psicocinética na Idade Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LEVITT, S. **Habilidades básicas: guia para desenvolvimento de crianças com deficiência**. Campinas: Papyrus, 1997.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Psicomotricidade: Alternativas Pedagógicas**. Porto alegre: Prodil, 1995.

VIEIRA, F.; PEREIRA, M. **Se houvera quem me ensinara quem aprendia era eu: a educação de pessoas com deficiência mental**. 2ª Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

MEDICALIZAÇÃO E O FRACASSO ESCOLAR

JOSÉ MARIA DE ANDRADE FILHO

Graduação em Ciências Naturais pela Fundação Educacional de Machado (1998); Especialista em Biologia pela Fundação Educacional de Machado (2000); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências Naturais - na CEU EMEF Manoel Vieira de Queiroz Filho.



RESUMO

O presente artigo aborda, de maneira histórica, o tema Fracasso escolar e suas diversas interpretações no decorrer do século XX, variando desde a culpabilidade da saúde do educando até a impetração de culpa ao docente. As pesquisas parecem ainda não compreender por completo as implicações de profundo e arraigado processo de medicalização para as crianças em idade escolar, bem como as possíveis consequências para a vida adulta ou a sociedade como um todo, todas possuem questões ainda por serem respondidas, porém são marcadas pela preocupação dos setores, mesmo entre a classe médica, mas não surpreendente é o fato de que a indústria farmacêutica é a única interessada que propaga e financia estudos propositivos.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso Escolar; TDAH, Medicalização na Educação.

INTRODUÇÃO

Iniciando da pressuposição que o status quo social é construído historicamente e, deste modo, contém no seu cerne controvérsias as quais ora apontam para a mudança ora para a repetição das intervenções sociais, qualquer exame que se deseja fazer em associação à educação, portanto, é imperativo considerar a conjuntura histórica, sociopolítica e cultural em que está posta. Quando se fala em fracasso escolar na escola pública e, não porque ela exista somente neste tipo de instituição, compreende-se que é preciso entender sua história. As taxas de evasão escolar e estudantes fora da idade/série adequadas não são dados novos, mas uma ocorrência presente há, pelos menos, meio século e, quase nada, se conseguiu fazer para modificar tal quadro.

O fracasso escolar sobreveio, quando a maior parte da população, constituído por elementos das camadas trabalhadoras urbanas e rurais, teve ingresso à escola pública, laica e gratuita. Porém, alguns teóricos apressaram-se para justificar tal ocorrência com o fracasso escolar, culpabilizando os mais necessitados. É certo que o aumento do acesso não veio acompanhado por um maior

investimento e o resultado não poderia ser uma melhoria na qualidade dos resultados obtidos. A exclusão, como marca da Educação brasileira, sobretudo em seu acesso, garantia números falsos de resultados positivos, contrariamente, aos números de analfabetos fora do sistema escolar público.

Verifica-se que intervenções já produzidas nas escolas, especialmente nas públicas, foram ínfimos, no que diz respeito ao seu propósito primário, a consagração dos saberes historicamente acumulados, com a intenção de formar indivíduos críticos, aptos para transmudar o meio que estão inseridos, objetivando melhorias na qualidade de vida. Esta incapacidade se verifica no fracasso escolar que acomete a maior parte dos que adentram ao sistema educacional público brasileiro.

O fracasso das intervenções na escola pública brasileira é verificado, igualmente, pelos dados do INEP (2017) que mostram a seguinte condição: 41% dos alunos que adentram no Primeiro Ano do Ensino Fundamental Regular não concluem o Nono Ano e, no Ensino Médio, esse número é 26%, sendo necessário cerca de 10,2 anos e 3,7 anos, respectivamente, para a conclusão.

Quando se analisa o Ensino Fundamental e Médio de forma conjunta, somente 40% dos que iniciam no nível obrigatório encerram com êxito a 3ª série do Ensino médio, dentro de 13,9 anos. Esses números expõem uma disformidade série/idade que é um sério obstáculo para a educação brasileira.

Enquanto educador, tenho investigado o fato que o fracasso escolar tem fomentado uma ampla gama de dificuldades nas escolas, como: a indisciplina; desesperança, tanto de alunos quanto de familiares, no que se refere à esta instituição, cada vez mais atacada e desacreditada; não comprometimento de parte do corpo docente com uma educação de qualidade, quer seja por uma formação inicial deficiente ou até mesmo por não acharem-se claros, para a maior parte dos educadores, o Projeto Político Pedagógico ou os propósitos da escola pública hoje. Defendendo não ter como ensinar estudantes que não desejam aprender, outorgam, muitas vezes, a culpabilidade ao estudante ou a fatores externos à escola. O pressentimento que se tem é que não compreendemos aonde estamos indo, tampouco o que desejamos, enquanto cidadãos e profissionais da educação.

Faz-se necessário realizar uma ponderação acerca do fracasso escolar, visando conhecer como se deu ao longo da história, em um empreendimento para desmistificar as suas causas, de modo a possibilitar uma reflexão no interior da escola. Assim sendo, pretende-se alcançar novas perspectivas e caminhos na escola pública, no que se refere à construção do sucesso escolar. Toda mudança que se intencione frente à dada situação, necessita, ao menos, o estudo aprofundado da situação atual. Nesta perspectiva, indaga-se: Por qual razão o fracasso escolar segue como uma realidade e continue, até o momento presente, nas instituições educacionais públicas? Quais são as falsas razões que serviram para explicá-lo? Quais são as causas?

EXPLICAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR

Primeiramente, ao se discutir fracasso escolar, faz-se ser indispensável esclarecer certos axiomas que orientarão o debate aqui proposto. A visão de educação aqui tomada refere-se não somente à ação de ensinar, um dos enfoques desta, mas a uma ação que objetiva à construção de

um ser humano melhor, na sua integralidade (MARX, 1996), ou em tempo, como postula Gramsci, uma formação unitária (GRAMSCI, 1996).

Por intermédio da educação, ansiamos que o ser humano possa ser inteiramente livre, no sentido de ser apto para fazer suas próprias escolhas, de forma autônoma e consciente; tornando-se sujeito responsável por seu mover-se pelo mundo de forma autoral, intervindo em seu meio por sua força e vontade, intentando para a possibilidade de ter meios de construir uma sociedade democrática e diversa daquela vinculada ao modo de produção capitalista que, de outro modo, aliena o ser humano, furtando-lhe a chance de ser sujeito.

Quando se falar em escola pública, reiteramos a proposição de Sanfelice (2005), em seus ensaios historiográficos sobre o que tomamos por escola pública, ao perseverar na demanda em estabelecer uma diferenciação entre Escola Estatal e Escola Pública. Para o estudioso, a primeira é àquela mantida pelo Órgão Estatal e que responde pela maior parte da população, servindo, no período da República, para homogeneizar as massas trabalhadoras, ao passo que a segunda é a que surge de iniciativas de agrupamentos étnicos, para atender aos interesses e necessidades de tais grupos, com iniciativa própria, guardando-se com recursos nem sempre estatais.

No dizer desse autor, não se deve dizer que no passado tivemos ou que no presente temos uma Escola Pública. Seus ensaios historiográficos corroboram a concepção de que é necessário ter clara essa diferenciação entre a Coisa Pública e a Estatal, uma vez que, de outro modo, interferiria na luta pela edificação de uma educação pública laica, gratuita e universal.

De qual modo uma Escola Estatal será capaz de atender aos interesses do povo, sendo que o Estado irrompeu para conservar os desejos de dominação do modo de produção do Capital? Concebe-se aqui, que a escola pública como um dever do Estado, todavia democrática, ou seja, inclusivas para todas as classes, grupos e as etnias. Tal escola oportuniza uma educação de qualidade ao público que se destina, na direção da construção do humano, em sua integralidade e um desenvolvimento do sujeito, fazendo-o apto para intervir na sociedade em que está inserido, modificando-a, caso seja necessário, em uma sociedade mais igualitária e justa.

Para prosseguirmos nesse entendimento, faz-se necessário obter uma perspectiva de como está ordenada a escola pública e quais as suas raízes históricas. Em princípio, temos que compreender que essa é uma instituição essencial da sociedade capitalista moderna, que não é algo descolado dos demais anseios sociais deste tipo de sociedade que objetiva o lucro sobre todas as coisas. O advento da escola pública está assentado por duas frentes: a primeira está no contexto da Revolução Francesa (1789) que fomentou uma nova classe dominante – a burguesia – removendo o Clero e a Nobreza do poder político e econômico e, tolhendo a forma de trabalho Senhor-servo e impelindo imensos contingentes das pessoas das áreas rurais para os novos centros urbanos. Em segundo lugar essa escola que temos hoje advém da Revolução Industrial (1780), caracterizando-se assim, o modo de produção capitalista e contribuindo para os processos de industrialização, urbanização e migração. Aqui se tem a origem do trabalho alienado e assalariado, que fomenta a escola atual.

Se todo filho carrega a genética de sua progenitora, a escola pública contém os genes da

Revolução Industrial, centrado no comércio e na mercadoria consolidada no trabalho e nos fenômenos da exploração intelectual e física dos indivíduos para obtenção do lucro. Dito de outro modo, a escola pública, desde sua origem em tempos contemporâneos, sobrechegou para responder a exigência do mundo do trabalho nesse modo de produção, concebido no trabalho alienado.

Tal processo de trabalho atingiu a escola, impossibilitando ao indivíduo refletir a sua identidade, tampouco se reconhecer como parte de uma sociedade que pode ser diferente desta posta. Exemplo disso, em tempos atuais, é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao exigir duzentos dias letivos e oitocentas horas de aula para o estudante, o que significa um sofrimento com os educadores, pois retira-lhes a possibilidade de ser formar continuamente.

Frente a esse cenário, a problemática do fracasso escolar surge como fenômeno marcado por diversas concepções por toda a história educacional brasileira e mundial. É possível verificar que é atribuído, ao longo do tempo, a situação histórica e as opiniões que a perpassam, a fatores diversos, mas tem alvejado, sobretudo, os desvalidos.

AS TEORIAS EXPLICATIVAS DO FRACASSO ESCOLAR

Dentro de um contexto global, as explicações para as diferenças de classes sociais existentes na sociedade capitalista, condição para que a burguesia se mantivesse hegemônica no poder, foram estendidas para justificar as dificuldades de aprendizagem dos seguimentos sociais explorados.

Coincidindo com a disseminação dos conhecimentos de psicologia e o advento do Movimento Escola Nova, a partir de 1930, os estudos passam a enfatizar a causa do fracasso relacionando às questões individuais, com base na conceito de hereditariedade, com base nos estudos de Charles Darwin, difundida por Faton no século XIX, com grande influência no movimento dos testes de inteligência fortemente marcados na sociedade europeia do fim do século passado. Nesse ponto, as pessoas com dificuldade de aprendizagem passam a ser diagnosticadas e receber tratamento por parte de psiquiatras, imitando a medicalização do fracasso escolar. Contudo, tal explicação é vigorosamente grifada pela visão racista em que se levava em consideração a pretensa superioridade da etnia europeia quando comparado às demais.

Nos anos 1940, a predisposição à explicação baseado na psicologia para as causas das dificuldades da aprendizagem é direcionada às últimas consequências. E, em consonância com Patto (2009), “os alvos de tais diagnóstico foram, uma vez mais, os alunos oriundos dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente compõem em maioria o grupo de fracassados na Educação”. Dessa forma, o movimento higienista contribuiu para fundamentar o acesso em caráter desigual das classes sociais mais baixas em comparação com as mais altas aos capitais culturais, ao limitar a explicação de suas problemas de escolarização ao campo das distúrbios psicológicas. O viés racial obteve tanto sucesso na elucidação do fracasso escolar, que uma das princípios do ideologia da Nova Escola que não podia ser negada é que a estrutura e funcionamento da instituição escolar, bem como a qualidade do ensino estariam relacionados as causas principais pelas adversidades de aprendizagem (PATTO, 2009, p.69).

De acordo com essa explicação, a déficit é do oprimido e, deste modo, lhe predizem uma igualdade de chances impossível por intermédio de programas educacionais que prometem compensação, mas que estão fadadas ao fracasso, ao passo que remetem do pressuposto de que seus alvos são inaptos à aprendizagem regular escolar. A instituição escolar que detém viés compensatória supostamente retrocederia às desigualdades ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes mais pobres eram portadoras. O que resulta disso é a reafirmação das condições originárias da clientela como a fundamental razão do fracasso escolar.

Até a década de 1980, as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpabilizar especialmente o sujeito que sofria o fracasso e a sua família, como se fossem seres inertes, soltos no tempo e no espaço. E poucas vezes o foco das pesquisas direcionou-se para a instituição escolar como um das causas principais deste problema. Porém, quando isso foi feito, do mesmo modo foi em direção de imputar a culpa a escola e as pessoas que nela trabalha, não a correlacionando com o contexto social, econômico e político.

Patto (2009), em “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” rompe com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural, chamando a atenção para a demanda de caso se queira avançar na busca de oportunidades da superação do insucesso escolar, devemos analisar como elemento de um contexto complexo sócio-político que expõe diversas contradições, uma vez que está centrada nos ideais liberais burgueses em que foi assentada a sociedade capitalista em que nos encontramos. Ideais estes que irrogam o sucesso do sujeito ao mérito próprio, empenho de cada um e qualquer um que não o alcança é pelo fato de não se ter se esforçado o bastante, visto que, supostamente, as chances são iguais para todos.

AS EXPLICAÇÕES BRASILEIRAS

As explicações dadas à problemática do fracasso escolar dentro da escola pública brasileira, em consonância com os estudos de PATTO (2009), basearam-se, a princípio, em teorias racistas, no final do século XIX, quando a visão da Metrópole era a de colonizados como seres intelectualmente inferiores e, assim sendo, ineptos para aprender. O ponto alto desta corrente de ideias higienistas e racistas deu-se no período entre 1850 a 1930, quando os intelectuais brasileiros voltaram suas atenções para as questões da escola e para a aprendizagem escolar, ainda sob a interferência da filosofia e da ciência francesas.

Já sob influência do Movimento Escola Nova, os estudos introdutórios sobre o fracasso escolar apontavam as causas dos obstáculos para a aprendizagem não centradas no indivíduo, mas sim, na Metodologia, que precisariam ser definidos na observação dos indivíduos e de suas potencialidades, o que foi definido como aspectos intraescolares. Era o momento da crítica à escola tradicionalista e postulou-se uma moderna concepção de estudante, entendendo as suas especificidades, não buscando uma justificativa em fatores externos.

No dizer de Patto, conforme a psicologia se concebe como ciência, o movimento da Nova Escola transitou de seus objetivos iniciais em possibilitar uma pedagogia em consonância com

as potencialidades para o destaque na relevância de aliar com as potencialidades dos estudantes (PATTO, 2009, p.87).

A autora afirma que a psicologia, a partir das primeiras décadas do século XX, reconheceu a prática de investigação e tratamento das anomalias psíquicas, passando, assim, a fundamentar o fracasso ou, em última instância, a tentar diminuí-lo por intermédio de programas preventivos, com base no diagnóstico de distúrbios no progresso psicológico infantil. Sobrelevou-se, assim, o viés psicologizante das dificuldades de aprendizagem. Tal forma de elucidar o fracasso produziu duas deturpações na proposta da Nova Escola. Primeiro, esmaeceu a ideia enriquecedora e revolucionária de considerar, dentro do planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento *si ne qua nom* ao aperfeiçoamento do processo educacional, substituindo pela ênfase em processos psicométricos e alterando outra vez o entendimento do fracasso para o estudante e suas supostas deficiências, culpabilizando-o. Em um segundo ponto, os ideais da Nova Escola apropriaram-se do que tinha de mais, pretensamente, técnico, deixando de lado a dimensão de luta pela amplificação e democratização da rede de ensino pública fundamental (PATTO, 2009, p.88).

As alegações psicologizantes desse momento histórico também coexistiam com as teorias racistas, fundadas, desde tempos coloniais, pelo preconceito em associação aos indígenas, mestiços e à população negra. Ao passo que durante o Primeiro e Segundo Reinado, sobretudo, uma Antropologia filosófica evolucionista defendia a inferioridade das raças não brancas, validando, assim, a sua submissão ao branco.

Ainda após a abolição da escravatura (1888) e com o surgimento da República, seguiu-se a apregoar a dita inferioridade, só que, nesse momento, para justificar a posição subalterna, mas livre, que indígenas, negros e mestiços passaram a apropriar-se da nova estrutura social, caracterizando a dada inferioridade racial do povo brasileiro.

Tal maneira de fazer uma pseudociência inspirou a maior parte dos estudiosos em educação da época, que ideavam uma literatura sobre o povo brasileiro, contribuindo para que a visão prejudicial do homem tropical e, sobretudo do mestiço, passasse, então, por científica e realista, estando na abordagem do caráter do povo brasileiro até a entrada do século XX.

A Psicologia Educacional se formou no Brasil sob a influência e os ditos da comunidade médica. Os primeiros cursos de Psicologia foram conduzidos nas faculdades de medicina, tendo os médicos como docentes, em que se pesquisava sob a influência da eugenia e do branqueamento progressivo da raça, por meio da abertura para os imigrantes e, em uma linha de pesquisa direcionada para a psicanálise. Tal fato instigou na construção de discursos e concepções fraturadas, muitas vezes paradoxais, das supostas causas do fracasso escolar.

Segundo Patto (2009), até 1970 verificou-se uma preponderância das explicações das causas do fracasso escolar em função dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais dos estudantes, em detrimento à interpretação que pressupunha os fundamentos estruturais e funcionais do sistema escolar como determinante de tal fracasso. O termo social era utilizado no sentido de inaptidão cultural dos estudantes das escolas públicas, não observando a associação com a estrutura na qual

se constitui a sociedade. Os psicólogos educacionais, de base psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista, desconsideraram toda a dimensão pedagógica do processo.

Com a chegada dos anos 1970 buscou-se superar, ainda, o ensejo fragmentado sobre as raízes do fracasso escolar que passou a ser deslindado pela teoria da Carência Cultural, por meio do qual se certificava que as deficiências do meio cultural das classes baixas geravam a deficiência no progresso psicológico infantil, promovendo, por sua vez, as dificuldades de aprendizagem e de adaptação no ambiente escolar. Tal expressão é encarada por Patto (2009) como tênue, porém a mais importante de preconceito social e racial.

Ótimo exemplo disso é o Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato, publicado entre os anos de 1920 até 1973, colaborando para a formação de estereótipos prejudiciais a respeito do homem do campo e acredita-se que este personagem tenha favorecido para a cristalização do falso mito da ociosidade das pessoas rurais, por extensão, da população mais pobres erradicada nas grandes cidades, devido à valorização de um pensamento urbano, nos primeiros anos do século XX, como resultado de um acelerado crescimento das cidades e classes urbanas em prejuízo do rural. Em uma versão do Jeca Tatu na qual este era acometido por doença e do descaso das instâncias da área da saúde, após ir ao médico e se transfaz em um proprietário de terras bem sucedido, difundiu-se a ideia de que a reabilitação nacional chegaria por intermédio de ações de saneamento. Por um extenso momento se acreditou que as raízes do fracasso escolar dos estudantes oriundos das classes populares era a verminose. A consolidação destes primeiros psicólogos, que eram atuantes na década de 1930, se verificou em uma época na qual havia ainda uma influência das teorias racistas no Brasil, momento em que se desenvolviam os primeiros quadros psicológicos do povo brasileiro e consideravam a cultura eurocêntrica. O psicólogo Arthur Ramos, embasados nos instrumentos psicanalíticos, instituiu no país uma nova acepção de cultura que a antropologia introduz na passagem do século, com a qual conclui-se que o povo brasileiro detém um inconsciente primitivo e, deste modo, uma cultura ainda repleta de defeitos. Entretanto, não ultrapassou o preconceito racial enraizado no cotidiano brasileiro. (PATTO, 2009).

No âmago desse pensamento está à tese da diferença cultural como fundamento para o fracasso escolar. A corrente afirmava que a escola era inapropriada para os estudantes mais carentes, já que os docentes da classe média se valiam de metodologia destinada a estudantes da classe favorecida. Lidou-se também, na década de 1970, nos meandros educacionais, com a teoria do sistema crítico-reprodutivista de ensino de Bourdieu e Passeron, com a qual introduziu a oportunidade de se pensar a função da escola no âmbito de um entendimento crítico de sociedade. Notadamente, concedeu as ferramentas conceituais para a avaliação das instituições sociais enquanto espaços nos quais se realizam a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução dos desejos do modo de produção capitalista. Na escola, a miopia histórica frente à exploração é produzida, de acordo com esta teoria, sobretudo, pela transmissão de conteúdos ideologicamente enviesados e do privilegiamento de estilos de linguagem e pensamento com características das classes dominantes. Tal axioma tornaria o sistema de ensino uma ferramenta a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e sociais dos profissionais dos que são proprietários do poder econômico e o, em última medida, do capital cultural. Motivados pela hipótese de carência cultural e por uma concepção positivista de acumulação de conhecimento, os docentes e pensadores na área educa-

cional se apropriaram da concepção do espaço escolar como aparelho ideológico do Estado, com deturpações conceituais, conduzindo a tropeços teóricos. O objetivo não era, destarte, garantir às classes subordinadas a apropriação do saber escolar formal e culto enquanto ferramenta de luta na mudança radical da sociedade, mas acenar para o desvalido com a possibilidade de aprimoramento de suas condições de vida, através do mito da ascensão social e econômica, estruturalmente impossível para a grande parte da população, frente às contradições do capitalismo.

Transcorridos os anos 1970, porém, uma das características que diversificou a pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente do envolvimento do sistema escolar na produção do fracasso, por meio do direcionamento de atenção ao que se assentou nomear de fatores intraescolares e seus anseios com a seletividade social engendrada na escola, privilegiando a pesquisa de características estruturais, funcionais e da movimentação interna da instituição escolar. E o ano de 1977 foi marcante para a mudança de enfoque, após tantas décadas do domínio na busca das causas dos obstáculos de aprendizagem escolar, nas características psicossociais do estudante.

Surge, nesse período, uma nova forma de encarar a escola, agora determinada pelos geradores sociais e econômicos mais abrangentes, contudo, com restrita autonomia para determinar o objetivo de sua ação na sociedade. Os postulados de Snyders e Gramsci foram inseridos na reflexão sobre a problemática da incapacidade e do papel social do ambiente escolar para o povo mais carente. Os conhecimentos e habilidades e atitudes construídos pela escola passam a ser abonados como ferramentas poderosas na luta de cunho classista.

Na história da elucidação do fracasso escolar, até a década de 1990, é possível verificar avanços e recuos, diz Patto, é significativo perceber que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural as características intraescolares receberam mínima atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a incumbência da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação no atendimento à sua clientela, na medida que as pesquisas vão descortinando de forma mais crítica características da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de outorgar à clientela as raízes do fracasso escolar ser superada, esta foi apenas estendida de ações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a esses estudantes. Deste modo, a pesquisa nos anos 1980 sobre o fracasso escolar ecoa, com raras exceções, o discurso fragmentado que prevaleceu no período em que vigeram as ideias da Nova Escola, quando não repetem a tentativa de impregnar-se deste discurso postulando que a escola que aí está é inapropriada à clientela mais carente (PATTO, 2009, p.154).

Todavia, a pesquisa do quadro atual da escola e do ensino tenha colhido novo alento, também as acepções sobre as características da clientela seguiram as mesmas dos anos 1970, inatingíveis à crítica da hipótese da carência e a resultados de estudos que a colocara em xeque, caracterizando, assim, quebras e, ao mesmo tempo, repetição de ideias já superadas.

Em plena década de 1980, recorte temporal do estudo: “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de rebeldia e submissão”, verifica-se que a evasão e reprovação no cerne da escola pública seguem assumindo proporções intoleráveis. Ainda que tal problema já fora denunciado desde a década de 1930, ainda persistia.

Diversos pesquisadores brasileiros, preocupados em entender as dificuldades de aprendizagem escolar observadas, majoritariamente, entre estudantes das camadas mais pobres da população, o fizeram com base em uma visão de mundo, firmado durante o século XIX no continente europeu e na América do Norte. Essas ideias estão dando sustentação nas acepções que emergiram com o advento das sociedades industriais capitalistas e no pensamento produzido em seu âmbito, dos sistemas de ensino e, das ciências humanas, como um todo, mas especialmente da psicologia.

Patto (2009) alerta para a necessidade de se romper o estigma de que o fracasso é culpa do estudante ou de sua família e adverte, ainda, para a proporção muito maior dos fatores institucionais e sociais na reprodução do fracasso escolar do que questões emocionais, orgânicos e neurológicos, escacando, deste modo, com as orientações psicologizantes, da carência cultural e dos problemas de aprendizagem.

O FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DOS ANOS 90

Ao chegarmos à década de 1990, as políticas educacionais, no dizer de Naggel (2003, p.112), ficaram diretamente subjugadas aos interesses do capital estrangeiro, sob os desmandos do Banco Mundial e FMI, momento em que houve a reorganização da ideologia liberal de acumulação do capital, intitulada de neoliberalismo. Para assegurar esta soberania, fez-se uso, nas Diretrizes Educacionais, de questões chaves como: desregulamentação, descentralização e flexibilização, as quais objetivavam fomentar a autonomia, a liberdade, a independência, a iniciativa e a criatividade, desencadeando o derrame de conteúdos da escola pública brasileira ou, como Naggel postula o “caos na educação” brasileira.

Dentro desse contexto, o fracasso escolar é tido como resultado de professores mal qualificados (Naggel, 2003, p.05), não considerando qualquer outro tipo de razão que estabeleça associação entre concentração de renda e condições reais de aprendizagem.

Em ensaio realizado por Anggeluci (2014) sobre produções escritas, no período entre os anos de 1991 a 2003, em mestrados e doutorados, na cidade de São Paulo, nos cursos de Pedagogia e Psicologia das faculdades, observaram, nas 71 obras selecionadas para análise, que o fracasso escolar é entendido como problema psíquico: a culpabilização das estudantes e de seus familiares; problema técnico e de formação: culpabilização do professor; questão institucional: a lógica excludente da educação escolar com foco na política pública como determinante do fracasso escolar; questão política: cultura escolar, cultura popular e desejos de poder. Corroborando, assim, como já salientou Patto (2009) a retomada ou o recuo, em nossos dias, de hipóteses sobre o fracasso escolar já superadas.

Diversos pensadores reiteram que a solução dos problemas da educação brasileira somente é possível de forma verticalizada, via Decreto. Quanto a essa questão, Naggel (1989), afirma que a escola não pode aguardar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe sufoca. Ademais, a atitude de esperar reflete o descomprometimento de atores educativos e a responsabilização de poucos com o que deveria ser mudado. A escola tem uma vida em seu interior que, sem ser modifi-

cada por leis ou decretos, pode trabalhar com o ser humano em uma nova dimensão, bastando para isso que seus integrantes se predisponham a construir um novo projeto de reflexão e ação (Naggel, 1989, p.10). Para tanto é, imprescindível, pesquisas e aprofundamento de todos na problemática que se relaciona à sociedade.

A intervenção pedagógica que pode contribuir com a qualidade, de acordo com a concepção de Saviani, em uma pedagogia histórico-crítica que requer clareza dos fatores sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições de uma dada sociedade denotam a educação e, por consequência, como é necessário se posicionar diante de tais contradições e desnudam a educação das visões ambíguas, para perceber com clareza qual a direção que cabe à questão educacional (SAVIANI, 1991, p.103).

Nesta toada, a garantia de um padrão de alta qualidade em educação vai para além da oferta de vagas no acesso, pois envolve a garantia da permanência e o sucesso dos estudantes que nela ingressam. E tal sucesso em uma visão de educação histórico-crítica, fundada em uma concepção Materialista-Histórica-Dialética, relaciona-se com a garantia de uma educação que possibilite a aquisição de conhecimento científico historicamente acumulado de forma autônoma e crítica. Para mais, é imperativo que possibilite, ainda, a formação de uma cultura democrática e potencialize intervenções que visem à transformação desta sociedade que é, extremamente, opressora e injusta, em uma visão de que o estudante se construa enquanto parte desta sociedade que é paradoxal; que se reconheça como homem-sujeito.

CRIANÇA E INFÂNCIA

É axiomático que as crianças e a infância, que é o período que somen-te a elas pertence, sempre tiveram seu lugar no mundo, porém, o conceito ou definição clara de infância é inexistente. Esse é um período, conforme Ariès (2019), que se refere às especificidades que particularizam, em diversos níveis de compreensão, perspectivas a respeito da criança e do seu antônimo: o adul-to. Contudo, em qual momento histórico esse conceito é definido e sobre quais condições é que se trata este primeiro trecho do trabalho aqui proposto. Uma volta à compreensão sobre o modo como as crianças e a infância eram enten-didas desde tempos imemoriais até que se alcance a noção de uma fase parti-cular da vida que resulta em um sujeito com plenos direitos que se pretende hoje.

Quando nos debruçamos sobre o conceito de infância em nosso tem-po, verifica-se que re-fletir acerca da infância e de tudo que compõe o universo infantil não se correlaciona tão somente a uma visão a respeito de um estágio da vida de um indivíduo, mas entrelaça-se a uma época fun-damental ou ciclo vital de todas as pessoas, no qual cada criança é imbuída por estímulos e tam-bém, ao mesmo tempo, transforma o meio social em que está inserido. É um sujeito com desejos e anseios próprios e modifica com suas ações ou pre-sença a sociedade do ponto de vista micro e macro. Uma forma de exemplifi-car esse tópico é verificar o que decorre a partir da chegada de uma criança em um núcleo familiar e corroborar como isso altera todas as constituições normativas, morais, éticas e econômicas desta dita família (ARIÈS, 2019).

2.1 Uma visão histórica

Segundo Ariès (Ibidem), em nosso tempo, com o intuito de entender os sistemas políticos e sociais, bem como a visão de criança ou mesmo de infância que pertence aos diversos personagens sociais e da escola enquanto instituição de Educação Formal, discorre-se aqui, sobre o marco teórico acerca deste conceito, pois se a criança a ser medicalizada é a que uma dada sociedade considera fora do padrão, é necessário discutir tal definição de normalidade, bem como o conceito próprio de criança. Ao longo dos séculos mais recentes as crianças, especificamente no mundo ocidental, são consideradas como pequenos adultos, sem discriminar suas peculiaridades e outras demandas próprias intrinsecamente relacionadas ao seu desenvolvimento e processo de amadurecimento. Tal conceito transformou-se, sobremaneira, conforme a classe social, status ou outras questões políticas envolvidas, até que, após longos debates acadêmicos, as crianças foram e são consideradas como sujeito social, dotado de plenos direitos, com características distintas e inerentes à sua condição biológica, histórica, física, política, econômica e social.

Ainda conforme define Ariès (Ibidem), a dicotomia entre os termos criança e infância foi se alterando conforme se verifica a disseminação de novas ideias e comportamentos da Igreja Católica e das diversas bulas papais, sendo essa uma grande força da normatização sobre o conceito de infância e contribuirá para a noção de infância desviante que nos servirá mais adiante, quando se adota o recurso medicamentoso para buscar a correção de um comportamento desviante. O pensamento clerical também contribui para a noção de seres que estão entre o profano e o sagrado, dito de outra forma, as crianças estariam entre o Paraíso idealizado e o plano terreno corrompido e, de certa forma, teriam em si tal natureza. A educação proposta pela Igreja Católica durante os últimos milênios visava normatizar o comportamento infantil e levá-lo em direção à sua natureza angelical e afastar as crianças das tentações mundanas, sendo sempre uma força moderadora do comportamento.

No que se refere aos tempos medievais, temos em Heywood (2004), outro aspecto que merece destaque na contextualização histórica que aqui se busca que é o conceito de gênero associado ao de infância, pois a valoração concedida a uma criança do gênero masculino era, na maior parte dos casos, diferente do dispensado por uma criança do gênero feminino, uma vez que as “meninas habitualmente eram tidas como o resultados de relações sexuais amalgamado pela doença, depravação ou a falta de temor a Deus ou, ainda, a desobediência a uma regra moral da Igreja”. E, deste modo, a comemoração do nascimento de um menino era diferente quando comparado com o de uma menina. Parece-me que tal pensamento ainda vigora em nossos tempos e carece de mais estudos para verificar sua frequência entre os educadores.

O silêncio também é um discurso, isso vale ainda para a Idade Média quando Heywood (Ibidem) aponta para um esvaziamento de registro deste período da vida, visto que não se verifica sequer narrativas dos proeminentes nascimentos ou outros fatos que demonstrassem relevância pelos primários anos de vida. Analogamente, avançando para a Idade Moderna, precisamente na Grã-Bretanha, nota-se a ausência de registros, em especial, na literatura. O autor analisou afrescos, pinturas e outras representações artísticas e demonstrou através de um modelo metodológico estatístico a baixa frequência da infância ou da criança nos registros pictóricos ou literários em toda a Idade Média, que somente aí, já abarcam mil anos e demonstram o desinteresse pela temática

mesmo durante o Renascimento ou o surgimento do pensamento ci-entífico embrionário.

Nessa mesma linha, Sarmiento (2017) fala da ausência de registros his-tóricos sobre as crian-ças e que tal fato não decorre de um simples esqueci-mento, mas de evitar conscientemente o tema, ainda mais, por conta do silen-ciamiento científico, ou seja, o quanto os pesquisadores ao longo do tempo não se debruçaram sobre o tema, seja para descrever as situações às quais crian-ças estive-ram ou ainda são submetidas. Tal problemática interfere na práxis e na atuação das mais diversas profissões que tem a criança como seu cerne. Para os educadores e educadoras, muitas vezes, se busca amparo científico na Psicologia do Desenvolvimento, que pode ser considerada como o pri-meiro grande segmento científico a se dedicar ao estudo da criança ou da infância como um período importante para a construção do adulto que dela desce.

Em consonância como Araújo (2014), o próprio termo infante tem sua origem, em uma tra-dução livre do francês, como algo que pode ser entendido como indivíduo sem voz. Nem mesmo o Estado ou o núcleo familiar considera-va a infância como uma etapa própria da vida humana com características pe-culiares. Havia o que se cunhou como um desinteresse por essa faixa etária, que remonta aos últimos dois milênios e perdura até o século XVIII, quando ainda as crianças eram re-legadas ao segundo plano social como adultos imper-feitos que necessitavam de molde, o que se nos serve para o conceito de pa-drão.

No início do século XVIII, sobretudo na Europa Ocidental, vimos emer-gir uma nova com-preensão de infância. Nesse momento histórico temos a adoção do aspecto biológico, considerado em particularidades, a serem obser-vadas em suas características próprias. Esse século, conforme postula Araújo (Ibidem, 2014), marca um ponto de guinada nessa compreensão de infância, visto que as mudanças sociais e políticas que transcorreram na Europa fomen-taram a construção de modernas inter-relações de poder entre o Governo, a classe dominante e sociedade como um todo, em particular, depois das Revo-luções burguesas e da Primeira Revolução Industrial, que alterou a forma de produção e, conseqüentemente, da organização social. O autor salienta que as crianças, ao longo dos próximos séculos, foram vistas como alvos de procedi-mentos de normatização cujo objetivo era oferecer às novas gerações certos valores, concepções morais, ideologias e noções de pertencimento do grupo social, sempre com intuito de manutenção do status quo, com vias de repro-duzir questões como a desigualdade e justificar os privilégios. O nascimento do conceito de infância que hoje adotamos ter se dado em meio ao momento de consagração da cultura burguesa não será um fator a ser desconsiderado, pois é em meio a esses valores que regem o mundo contemporâneo que a lógica do mercado será aplicada à infância, à escola e, por fim, ao próprio conceito de saúde e comportamento adequado para crianças em idade escolar, como ve-remos adiante.

Destarte, o modo como a infância é percebida em nossos tempos é re-sultado das contínuas mudanças sociais dos últimos séculos e tal entendimen-to que a infância ocupa somente tornou-se exequível porque, do mesmo modo, alteraram-se na coletividade os modos de se conceber o que é, de fato, a defi-nição de criança e a sua relevância que foi dada ao momento específico da infância” (BUJES, 2019).

A CRIAÇÃO DA INFÂNCIA COMO ETAPA DE VIDA

Para Sarmento (2003), a modernidade nos trouxe um outro olhar sobre os conceitos de infância e de criança, mas sempre insuficientes para abranger as nuances que as linguagens, em geral, não conseguem representar as reais características que as compõem quando verificadas as singularidades e intangibilidades de cada ser, como único. Observemos, do mesmo modo, que o símbolo, o signo e a semiótica, em geral, é restringida e escassa, não conseguindo expor com fidelidade a complexidade que integra o nosso universo. A definição principia com uma negação, ou seja, as crianças não se configuram em simples aprendizes sem vontade e apáticos diante do mundo da cultura que os cerca, mas sim, indivíduos que atuam, possuem vontades e que se integram nas rotinas culturais, econômicas, sociais, políticas que estão em oferta ou mesmo impostas no envolvimento social.

Basta analisar o modo como as crianças interagem com o mundo da literatura ou da fantasia e perceber como cada uma delas atribui um sentido próprio ao internalizar esses conceitos, dando-lhes novos significados. Podemos dizer que ela transforma ou remete um sentido inédito ou mesmo uma ordem original à todas as coisas, trazendo, concomitantemente, tempos cronológicos adversos e paradoxais, reconstruindo elementos culturais. A criança se apropria de seus elementos, reinterpretando-os e contribuindo ativamente para a produção cultural e para a transformação da sociedade em que participa (*ibi-dem*).

No dizer de Ariès (2019), até a Idade Moderna não existia uma definição de infância, visto que apenas em meados do século XVII temos a criança considerada como um ser de maior significado e passa, somente ali, a ser grafada em suas peculiaridades nas representações encontradas. De todo modo, as afinidades das relações entre genitores e as crianças ainda se dava de forma acanhada e frágil, pois eram tomados por um processo de objetificação, quando eram destituídos de sua condição humana. Isto posto, somente na Era Moderna que se aperfeiçoa o entendimento de diversificados estágios da vida humana. Porém, outras reflexões apontam que tal conceito perdurou, em maior ou menor grau, já na Idade Antiga e até a Igreja Medieval.

Ainda de acordo com Ariès (*ibidem*), é necessário estar atento para que se compreenda a infância como fruto de um cenário complexo e as crianças como sujeitos históricos que são frutos do seu tempo e da sociedade em que estão inseridos, sem generalizações, para tanto, devemos fugir dos reducionismos e dita lógica natural. É necessário compreender por qual motivo e em qual momento o mundo dos adultos reconheceu e atentou para o universo da criança como um ser único, bem como as condições históricas e forças socioculturais teriam provocado tal mudança, além de quais propósitos o tempo social e biológico desta nova compreensão de infância firmou-se e, desde então, tem se diferenciado daqueles cunhados em outras eras, quando a criança era um ser invisível e apagado das mais diversas situações históricas que, sabidamente, estavam inseridas. Essa tarefa de distinção das gerações, principalmente, por fornecer as peculiaridades indispensáveis do comportamento, personalidade e de classe social, que elevam a produção científica acerca da infância e da concepção de criança como objeto de estudo científico, nas mais diversas áreas do conhecimento humano.

Se uma nova concepção de criança e de infância emerge, como vimos acima, faz-se necessário rever um novo conceito de educação para atender esse novo indivíduo que estava, em concordância com Heywood (2004), des-pontando para figurar como objeto de estudo. O autor aponta para um momento de virada histórica em que a Educação formal, em fins do século XVIII e início do século XIX, em que se verificava a necessidade, principalmente, por questões relacionadas à nova era e sociedade industrializada e centrada no capital, também nos ideais burgueses, de se preparar a criança para uma vida de trabalho, a partir da disciplina rigorosa, que seria necessária nas fábricas e, deste modo, se concebe uma educação também moldada nos padrões fabris. Vale ressaltar aqui a discrepância existente entre as concepções de crianças e infâncias que advém das desigualdades sociais, pois se como vimos na história existiu uma diferenciação de gênero, nenhuma discrepância se assemelha aquela mormente a condição social e econômica. Não se espera o mesmo de uma infância ou criança burguesa aquilo que se espera de uma criança oriunda das famílias trabalhadoras e, como veremos em momento posterior deste trabalho, o que se tolera em relação ao comportamento desviante que será alvo de ações medicamentosas de maneira igual também será diverso. A criança que será o futuro proletário deve ser normatizada de todas as formas possíveis, para que tenha um comportamento padrão que combine com o ritmo das máquinas e indústrias, ao passo que o filho burguês, pode e deve ser criativo e a esse é permitido os devaneios, as inspirações.

A MEDICALIZAÇÃO DA/NA INFÂNCIA

Após o percurso que fizemos para entender um pouco mais sobre a infância e o conceito de infância per se, encontramos também um padrão desta concepção, ou seja, surge, concomitantemente, uma forma pré-concebida do que deve ser uma criança padrão dentro de uma escola igualmente padronizada, inserido em um escopo contemporâneo e de uma sociedade globalizada. Aqui vemos o que Nepomuceno (2014) aponta com relação ao processo de ensino-aprendizagem como um processo dialético e repleto de complexidades, que resulta das inter-relações de profusos elementos que se interligam como pontes entre o indivíduo e o ambiente em que está posto. Assim, a fim de que o aprendizado dê-se de maneira que a criança aproprie-se do objeto a ser conhecido e o internalize conforme se espera, diversas questões podem interferir, desde questões intrínsecas ao indivíduo até as questões macroeconômicas, geopolíticas e a forma de organizar o sistema de ensino.

Esses ruídos na comunicação é algo que nos preocupa enquanto educadores, familiares e, em última instância, como sociedade. São as condições que interferem de maneira negativa no processo de ensino-aprendizagem ou mesmo na relação entre a criança e o conhecimento, tais como as metodologias inadequadas ou universalizantes que não consideram os indivíduos em suas necessidades únicas e inteligências múltiplas ou ainda centrada na memorização e repetição de conteúdos em provas de verificação. É o que se denomina como um fantasma: o fracasso escolar, que tem entre suas possíveis causas os contextos competitivos, conteúdos descontextualizados, superlotação das salas, além da famigerada desvalorização do trabalho docente, isso quando não seguido da culpabilidade do professor como único responsável por esse fenômeno (LOUREIRO, 2009).

O verbete fracasso é explicado, no dicionário Aurélio (1998), como ad-versidade; sinistro; devastação; descaminho; malogro. Logo, fracasso escolar é o mau êxito na escola, definido como a retenção e a evasão escolar. Toma-se esse conceito no seu significado mais abrangente, para além da reprovação e evasão, englobando a aprovação com inadequação da aprendizagem para ida-de série, a partir da, assim chamada, aprovação automática. O fracasso escolar sobreveio, quando a maior parte da população, constituído por elementos das camadas trabalhadoras urbanas e rurais, teve ingresso à escola pública, laica e gratuita. Porém, alguns teóricos apressaram-se para justificar tal ocorrência com o fracasso escolar, culpabilizando os mais necessitados. É certo que o aumento do acesso não veio acompanhado por um maior investimento e o resultado não poderia ser uma melhoria na qualidade dos resultados obtidos. A exclusão, como marca da Educação brasileira, sobretudo em seu acesso, garantia números falsos de resultados positivos, contrariamente, aos números de analfabetos fora do sistema escolar público. Verifica-se que intervenções já produzidas nas escolas, especialmente nas públicas, foram ínfimos, no que diz respeito ao seu propósito primário, a consagração dos saberes historicamente acumulados, com a intenção de formar indivíduos críticos, aptos para trans-mudar o meio que estão inseridos, objetivando melhorias na qualidade de vida. Esta incapacidade se verifica no fracasso escolar que acomete a maior parte dos que adentram ao sistema educacional público brasileiro (PATTO, 2009).

Nesse cenário de fracasso que surgirá uma falsa necessidade de res-postas e soluções mágicas que será vislumbrado nos fármacos. A autora (Ibi-dem) afirma que a psicologia, a partir das primeiras décadas do século XX, re-conheceu a prática de investigação e tratamento das anomalias psíquicas, passando, assim, a fundamentar o fracasso ou, em última instância, a tentar diminuí-lo por intermédio de programas preventivos, com base no diagnóstico de distúrbios no progresso psicológico infantil. Sobrelevou-se, assim, o viés psicologizante das dificuldades de aprendizagem. Tal forma de elucidar o fracasso produziu duas deturpações na proposta da Nova Escola. Primeiro, es-maeceu a ideia enriquecedora e revolucionária de considerar, dentro do plane-jamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento in-fantil enquanto procedimento si ne qua nom ao aperfeiçoamento do processo educacional, substituindo pela ênfase em processos psicométricos e alterando outra vez o entendimento do fracasso para o estudante e suas supostas defici-ências, culpabilizando-o. Em um segundo ponto, os ideais da Nova Escola apropriaram-se do que tinha de mais, pretensamente, técnico, deixando de lado a dimensão de luta pela amplificação e democratização da rede de ensino pública fundamental (PATTO, 2009, p.88).

É nesse contexto denominado fracasso escolar que encontra-se os mo-tivadores para a adoção de práticas medicamentosas. O conceito de medicali-zação abarca diversos áreas científicas como a Saúde e moléstias reais e de-tém pertinência em múltiplas conjunturas, mesmo nas questões que concer-nem a educação, portanto, de antemão não devemos negar a importância de certos medicamentos para a assistência médica necessária em crianças o que, a priori, seria incorrer em um extremismo. Existem diversas situações que, sa-bidamente, nossos estudantes necessitam de tratamento farmacológico. O que se verifica são os possíveis excessos, pois de acordo com Patto (Ibidem), a denominada medicalização refere-se a um método em que dificuldades sem comprova-ção médica, de origem biológica ou psíquica terminam por se trans-formar em questões da área da saúde, manifestando atributos ou status de doenças ou distúrbios falsamente orgânicos, uma vez que esses estudos apon-tam para uma realidade igualmente identificada no mundo do adulto, pois

quaisquer dificuldades, seja no mundo do trabalho ou mesmo no convívio soci-al termina por ser resolvido com a adoção de um pílula mágica, conforme o autor, substituindo um processo investigativo mais sério sobre as origens de possíveis sofrimentos, o que se vê é a sociedade dos comprimidos de felicidade e adequação. O mesmo vale para as pesquisas sobre essa temática que partem da Psicologia, pois ali se verifica a presença aviltante da medicalização, que preocupa os órgãos reguladores e produzem farta bibliografia que destaca a preocupação com os excessos praticados, seja com auxílio de profissionais da área ou mesmo por uso de medicamentos sem prescrição médica, mesmo por parte de crianças ou de famílias que indicam para seus filhos a partir da experiência compartilhada com outros núcleos familiares, sempre partindo de um diagnóstico falho de fracasso escolar ou inadequação de comportamento em instituições, em especial, na escola, que como sabemos, preza por padrões (PATTO, 2009).

O que verifica Azevedo (2021) é que a área da Saúde apresentou soluções para o campo educacional quando foi convidada a partir da ação higienista do século XIX e XX. O autor afirma que no momento em que fixamos nossa atenção para a temática da criança e da infância, nota-se que a o uso de medicamentos, em geral, efetua-se partindo de conclusões inerentes ao cotidiano educacional, no qual a criança expõe quaisquer dificuldades de aprendizagem considerado normal. Essa ação higienista conjunta entre a área da Saúde e da Educação está provada na aproximação das campanhas de vacinação e na prevenção de outros problemas de saúde que atingem nossos estudantes e toda a comunidade escolar, logo, a escola se torna um polo em que questões relacionadas a saúde da população é tratada como argumento e local de autoridade; vemos isso com moléstias como a Dengue, Chicungunha, Malária, Febre amarela e outras tantas doenças infecciosas que a escola auxiliou em combater. Era um caminho natural até que questões relacionadas a saúde mental também estivessem na pauta da discussão e os educadores, aos poucos, tomassem para si o argumento de autoridade que, caso não prescrevessem formalmente Ritalina, ao menos, sugerissem para certos casos, a ponto de que, em nossos dias, a instituição escolar é vista não somente com um local em que se ensina e outros constroem conhecimento, mas, do mesmo modo, como um polo fomentador de diagnóstico quanto à saúde em geral e, especialmente, no que se refere à saúde mental das crianças, sem que para isso se construa uma frente multidisciplinar ou de uma rede de assistência.

MEDICALIZAÇÕES DA CRIANÇA: UMA EPIDEMIA?

Amparados por Azevedo (2021), verificamos que os estudos que se debruçam sobre o alcance estatístico deste tema entre crianças são, em nosso país, escassos em comparação com produções acadêmicas de outros países, o que parece apontar para um fator preocupante, o educador brasileiro parece ter se habituado com o convívio de estudantes dopados por medicamentos que, supostamente, favorecem a aprendizagem, tornando alunos problemas em um padrão desejado, do contrário, a produção acadêmica nacional já teria se voltado para essa questão como os nossos colegas de outros países vem fazendo há mais de duas décadas. Isso se corrobora quando o autor nos apresenta que, nos últimos anos, inexistia um estudo significativo de abrangência nacional que englobasse toda a faixa etária que são estudantes do Ensino Fundamental I e II, ou seja, crianças

dos 6 até 12 anos. Quanto aos medica-mentos e a partir das parcas estatísticas encontradas, o autor nomina a Ritali-na e Concerta, nomes comerciais do metilfenidato (MDF), seja utilizado por 5% das crianças em âmbito nacional, sendo que 67% destas sem a prescrição médica ou acompanhamento multidisciplinar adequado.

Se esses números já chamam a atenção para uma possível epidemia de medicalização na educação primária, as causas mais prováveis parecem estar ligadas ao mal estar em sociedade que já atinge o mundo dos adultos dentro de um contexto de sofrimento inerente ao mercado e o mundo globalizado e neoliberal, que cada vez mais cedo, vem pressionando nossas crianças para a busca de resultados, pela excelência e, mais uma vez, pela normatização do comportamento (Ibidem).

A lógica, em consonância com o autor, da máxima eficiência adentra os muros da sala de aula e nos impeles, juntamente com as crianças para a realidade das metas que buscam solucionar os números propagandeados do su-posto fracasso escolar e, tal angústia, logo se repõe sobre os estudantes. Se os educadores estão realizando seu trabalho a partir do auxílio indiscriminado de medicamentos era de esperar que isso atingiria os estudantes. Nessa con-juntura, educadores e crianças são arrebanhados para a armadilha da lógica burguesa, em que seus corpos e mentes e toda a sua subjetividade devem estar, de maneira mais eficiente possível, a serviço do Capital, de um modo controlados e dócil, sempre seguindo o padrão (AZEVEDO, 2021).

Para compreender o conceito de dominação sobre as mentes e corpos que aqui se verifica e busca com a adoção de medidas medicamentosas po-demos nos valer das análises feitas por Foucault (2017), quando este analisa a problemática da medicalização e conclui para o entendimento de uma coletivi-dade que pressiona o indivíduo, que por sua vez, são compreendidos e reade-quados por meio da farmacologia. O autor segue seu pensamento nos trazen-do uma reflexão que, contra intuitivamente, a medicina da modernidade, nasci-da em fins do século XVIII e no início do século XIX, não se configurou como uma força individual, outrossim, se enraizou como uma força social que alterou o modo como um dado corpo individual é transformado em uma espécie de máquina e outro modo de controlar a sociedade. Esse tipo de controle é o que Foucault denomina de biopoder, que disciplina os corpos por intermédio de in-tervenções sobre o que é biológico no ser humano, para que, em seguida se controle o que é ideológico ou mesmo no campo da consciência.

Para Foucault (ibidem), o processo que aqui se denomina de medicaliza-ção é uma apropria-ção, levada a cabo pelas ciências médicas e outras da área da saúde, de todas as coisas que deveriam ser de caráter social, comporta-mental, histórico, econômico ou político. Deste ponto de vista, tal processo é entendido como a admissão da existência, do biológico no corpo humano, tam-bém do âmbito da conduta, ética, moral e do comportamento nos domínios do saber e monopólio do poder médico, que assume para si, algo bem fora dos muros de seus limites conceituais originais, tais como questões polí-ticas, histó-ricas, econômicas e, até mesmo, existenciais importam, progressi-vamente, ao campo das pesquisas médicas. Enunciado de outra forma, este é o procedi-mento por intermédio do qual tais ocorrências são referidas em uma linguagem e compreensão médica e defi-nidos como moléstias ou doenças, tornando-se, dessa forma, sujeitos de generalizações possíveis pela medicina. Seguindo com seu argumento, Foucault exemplifica tal situação com a descrição de uma pessoa que passa por um processo natural, como perder um ente querido e, de maneira auto-mática, passa a ser considerado um deprimido que está ne-cessitado de intervenção farmacológica.

OS EFEITOS DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Nas escolas é cada vez mais comum encontrar crianças diagnosticadas com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) fazendo uso de medicamentos controlados, como os supracitados. Vejamos o que diz a bula do remédio líder de vendas, a Ritalina, no que se refere à indicação:

O Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) ou Transtorno hipercinético é um distúrbio de comportamento em crianças, adolescentes e adultos. Cerca de 3% das crianças sofrem deste transtorno, o que as torna incapazes (grifo nosso) de ficarem paradas e/ou se concentrar em tarefas por um determinado período de tempo. As crianças com esse transtorno podem ter dificuldades para aprender e fazer tarefas escolares. Elas podem frequentemente se tornar difícil de lidar, tanto na escola quanto em casa. (...) Se o paciente é uma criança ou se você for um adolescente, o médico prescreveu Ritalina® LA como parte de um programa de tratamento de TDAH, o qual incluirá também usualmente terapia psicológica, educacional e social (NOVARTIS, 2013).

A bula segue oferecendo um resultado no controle da impulsividade apenas quatro horas após a ingestão, além da melhora na capacidade de atenção e na concentração, declarando, ainda, que as crianças são incapazes de se controlar ou ficarem paradas sem o uso do remédio e se tornam mais fáceis de lidar, sem definir, obviamente, o que se quer dizer com tal expressão. Qual família não se sentiria atraído por tais resultados? As reações adversas incluem tonturas, sonolência, visão embaçada, alucinações ou outras reações adversas do sistema nervoso central, que podem afetar a concentração. Seguido de um alerta para os riscos em dirigir veículos ou operar máquinas, ou envolver-se em qualquer outra atividade em que precisa estar atento.

Quais seriam os efeitos deste remédio no que tange às questões pedagógicas é algo que merece uma pausa para elucidar frente à bibliografia. Consoante com Azevedo (2021), a mediação acerca dessa pretensa desordem é, nesse momento, predominantemente de origem farmacológica e acompanhada por uma terapia de cunho comportamental, o que nos reforça a percepção da busca por docilizar os corpos e as mentes, ainda que estas estejam totalmente dentro do que se deveria considerar adequado. A Ritalina, que segundo os estudos, é de longe o líder em prescrição somente atenua temporariamente os sintomas desviantes de comportamento e da capacidade de atenção em certas crianças, com uma imensa quantidade de contraindicações, como a bula mesmo decreta. Deste modo, esse remédio, em fundamento, não atua sobre as causas latentes e ocultas que estão no cerne da mudança de comportamento observado e que culmina pelo fato de a criança não atender às demandas escolares, uma vez que, frequentemente, os médicos, familiares e docentes não estão inclinados a investigar, tampouco atuar, sobre as possíveis razões mais profundas que podem estar causando sofrimento psíquico.

O que é mais rápido quando se trata de tal sofrimento é considerar processos naturais de oscilação do humor, conforme pontua Collares (2010), em uma prática que convence pessoas, absolutamente saudáveis do ponto de vista biológico, psíquico ou de qualquer natureza de que estão doentes ou são desviantes, ainda mais quando o diagnóstico é de caráter meramente clínico e, poucas vezes, multidisciplinar. Porém, a ideia principal é que o paciente precisará de um remédio que saltou em vendas de 70.000 caixas por ano para o incrível número de 17.000.000 de caixas anualmente com um faturamento na ordem de 188 milhões de reais somente no Brasil em 2019. Essa é

a força por trás do que a autora denomina como Disease mongering que, em uma tradução livre, a partir do inglês seria algo como criação de doenças, sendo usualmente encontrado na literatura médica e que está sempre associado ao lobby dos remédios e ao poder de marketing envolvido nesses conglomerados farmacológicos, o que por si só, já poderia ser questionado quanto à ética.

Encontramos em Collares (ibidem) os maiores sinais de alerta para essa prática exagerada quanto à prescrição de fármacos para as crianças em idade escolar, pois segundo a autora, isso se deve, especialmente, por questões relacionadas ao entorno do que relacionado à própria criança e quando se enquadra este indivíduo em formação com o crivo de um diagnóstico de transtorno psiquiátrico, as consequências podem ser sérias e indesejáveis, segundo suas próprias palavras, apesar de não descrever quais seriam tais efeitos nesse ponto. Adiante, temos a descrição que um dos efeitos é sentido na própria escola enquanto instituição que deveria propor soluções que contornassem o que se define como mau comportamento, indisciplina, agressividade e outros comportamentos indesejáveis com intervenções pedagógicas e aprendizagens significativas que resultariam em efeitos duradouros. Tal condição a que se refere a autora é o esvaziamento do discurso pedagógico que é substituído pelo argumento médico, pois são os ditos especialistas da área médica que ditarão os caminhos a serem traçados para se superar o fracasso escolar.

Um dos efeitos mais sérios encontrados na pesquisa de Collares (2010) é o risco de uma criança que fez uso deste medicamento durante toda a sua vida escolar tornar-se um dependente químico quando adulto, ainda mais, após a retirada da prescrição que, via de regra, ocorre por volta do alcance da maioridade, quando pode ocorrer a migração para o consumo de drogas ilícitas como a cocaína. Os comportamentos esperados a partir da bula também não se traduzem em realidade quando diversos professores entrevistados neste trabalho demonstraram preocupação com a saúde mental das crianças sob prescrição e muitos relatos de apatia, alteração no sono e princípios de depressão (ibidem, p.29):

O metilfenidato é causador de outra adversidade, agudamente séria: 30% a 50% das crianças que fazem uso destes fármacos dão conta de utilização excessiva de Ritalina, denotando uma tendência entre os adolescentes, por seu valor de mercado módico e, sobretudo, pela falsa percepção de segurança, vista a alta taxa de prescrições médicas, o que encoraja a automedicação. Este medicamento em altas doses, apontam estudos, é tão nociva quanto à cocaína, afetando do mesmo modo o cérebro no que se refere à memória e outras capacidades cognitivas, resultando em perdas definitivas de condições físicas da massa encefálica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e superar as causas do fracasso escolar é um desafio para o Sistema Educacional Brasileiro, pois o destino do país quanto ao progresso econômico, social, cultural e científico será comprometido diante de índices ainda elevados de evasão e reprovação escolar. Tal condição terá reflexos na qualidade da mão-de-obra futura, na possibilidade da superação de contradições e, sobretudo, na soberania da própria nação, já que nenhum indivíduo e/ou país terá forças para lutar contra qualquer forma de exploração se não tiver municiado de bases adequadas e estas serão conquistadas com o domínio dos conhecimentos científicos historicamente já produzidos.

Uma proposta educacional que dê conta da formação para a classe trabalhadora e que possa

nortear o caminho para a superação do fracasso escolar dos filhos e filhas destes é, em consonância com Nosella (1996), uma escola alienada, no sentido de não ser atrelada à formação de mão-de-obra para atender aos anseios do modo de produção capitalista, mas de formação integral do ser humano. Aqui se deseja uma instrução intelectual, física e tecnológica para todos e todas, uma escola pública, laica, de qualidade, gratuita e isenta de interferências políticas escusas e ideológicas (MARX apud MANNACORDA, 1996).

De acordo com Nosella (1996), essa educação superaria a relação dicotômica entre o trabalho produtor de bens e o trabalho intelectual, contemplando três dimensões fundamentais da relação sujeito-natureza: comunicação e expressão, produção e desfrute, sem privilegiar nenhum desses elementos, rompendo com a ideia rasa de uma escola-do-trabalho, não burguesa, é a escola que educa os seres humanos para domar e humanizar a natureza em colaboração com os outros sujeitos (1996, p.15). Essa educação recuperaria o sentido e o fato do trabalho como fator para libertação plena do ser humano.

A superação desse problema, o Fracasso Escolar, perpassa por um aprofundamento maior nas discussões e ações coletivas em nível institucional, procurando identificar os fatores na comunidade escolar, as possibilidades de superação em nossas próprias forças, sem aguardar por decretos e o planejamento de ações, com foco na construção do sucesso escolar nesta comunidade e, em última instância, do país e do mundo. Concordando com Patto, entende-se o fracasso escolar, como fenômeno que expõe a complexidade da sociedade atual, produzido por múltiplas causas e, para o qual, não há uma solução mágica, fácil ou rápida que não seja a nossa própria ação coletiva, organizada e orientada para o futuro.

Essa jornada histórica nos traz reflexões sobre a prevenção do fracasso escolar, não como um monstro que habita os porões da escola, mas que se relaciona com histórias de fracassos. Existem pessoas que vão bem na escola e outros que não conseguem adequar-se às exigências e aos conteúdos que se espera que os discentes tenham domínio. A desigualdade é marca das histórias escolares que terminam em fracasso, desordem e/ou violência e para atuarmos frente a esse desafio devemos buscar o exercício da Ética que nos confronta quanto ao preconceito, que existe em todos nós e, nos impede de dialogarmos com nossos estudantes a fim de entendermos suas reais necessidades e potencialidades. O preconceito, a que se refere, é algo posto socialmente, não inato. Deste modo, carece de reflexão ética para sua superação, pois somente assim, poderemos entender as diferenças que existem no ambiente escolar como algo fomentador de aprendizado e não um obstáculo a ser superado com a homogeneização. É na diferença e na dialética do encontro com o outro que educamos e nos reeducamos, com respeito. Nossa tarefa é reconhecer a diferença e promover a igualdade, desta forma muitas histórias futuras não terminarão em fracasso.

As pesquisas parecem ainda não compreender por completo as implicações de profundo e arraigado processo de medicalização para a crianças em idade escolar, bem como as possíveis consequências para a vida adulta ou a sociedade como um todo, todas possuem questões ainda por serem respondidas, porém são marcadas pela preocupação dos setores, mesmo entre a classe médica, mas não surpreendente é o fato de que a indústria farmacêutica é a única interessada que propaga e financia estudos propositivos.

Para os educadores o que esta parte do marco teórico acerca do tema nos revela é a angústia em ter depositado tamanha esperança na adoção de uma fórmula mágica em forma de comprimido branco que promete dourar a realidade e outras possíveis causas de sofrimento que também deveriam interessar a escola, mas que em outro momento foi considerado como assunto externo, fora dos objetivos de transformar crianças em adultos perfeitos.

A preocupação parece demonstrar que os efeitos prejudiciais já se estejam verificados, em particular, nas relações sociais ou pessoais. A força por trás é, mais uma vez, a sociedade de mercado que enxerga em crianças normais possíveis trabalhadores que não tenham seus corpos contidos de maneira satisfatória e, portanto, prejudiquem o lucro e ou a dominação ou status quo, visto que, inquietação pode resultar em desejo por mudança.

Parece-nos mais verossímil que a sociedade capitalista que cria o sofrimento causador de comportamentos ditos desviantes prioriza a liberdade somente de mercado, mas não de comportamento ou de manifestação da individualidade. Diante da lógica burguesa de dominação de mentes e corpos, que faz uso seja da escola ou do discurso médico para isso, o controle social é uma condição primacial para responder aos anseios mais escusos do mercado. Deste modo, fiscalizar, alterar e adequar o comportamento das crianças extrapola a demanda falsa de responder às questões pedagógicas, pretensos desvios de comportamento, resultados em avaliações e, em última instância, na aprendizagem ou bem-estar das crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. P. **A Escola e a criança: conquistas políticas e perspectivas**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v. 9, n. 1, p. 25-38, jul. de 2020.

ANGGELUCI, Carla Bianca et al. **O Estado da Arte sobre o Fracasso Escolar (1991 – 2003): Um Estudo Introdutório**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, Jan/Abr 2014.

ARIÈS, P. **Por uma história da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

AZEVEDO, L.J.C **A questão do uso de medicamentos na criança**. Psicol. USP vol.29 no.3 São Paulo Set./Dec. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420180107>. Acesso em: 21 Mai 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias> Acesso em: 05 out. 2022.

WSKI, F.S. & CAPONI, S. **TDHA: a falsa noção de normalidade e Medicalização da Vida.** Revista Ética e Indústria Farmacêutica Psi-col. USP vol.29 no.3 São Paulo Set./Dec. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420180107> . Acesso em: 21 Mai 2022.

BUJES, Maria Isabel E. **Escola Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Ar-tmed, 2019.

COLLARES, C. A. L. **Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem.** In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1998. (38ª impressão).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOUREIRO, Roberto de Oliveira et al. **O ócio criativo e as inteligências múltiplas: dimensões de Domenico De Masi e Howard Gardner sobre o trabalho contemporâneo.** 2009.

MANNACORDA, Mario Alighiero. Mario Alighiero MANNACORDA: **aos educa-dores brasileiros**. Campinas: Unicamp, HISTEDBR, 1996. 1 DVD.

NAGGEL, Lízia. **Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para refle-xão**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

_____. **O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a Partir dos Anos 80**. In. GUIMARÃES, Francis Mary Nogueira (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, UNIOESTE, 2003, p. 99-122.

_____. **Educação Via Banco Mundial: Imposição ou Servidão Necessária? Trabalho apresentado no V Congresso Ibero-americano de História de la Educacional Latino-americana, São José de Costa Rica, 21-24 de maio de 2003**.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da politécnica**. Conferência realizada no I Encontro In-ternacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, LABOR, Universidade Federal do Ceará, 7-9 de setembro, 1996.

NEPOMUCENO, Camila Patrícia. **O papel fundamental da instituição escolar e dos educadores na formação de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem**. Rev. Bras. Educ., v. 67, n. 6, p. 1000-7, nov. dez. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

RITALINA. **Pegorer FR [bula de remédio]**. Taboão da Serra: Novartis; 2013.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017, p. 15-57

SANFELICE, José Luís. **Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática Popular: considerações historiográficas**. In. LOMBARDI, José Claudi-nei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89 -105.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras intervenções**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

LUCIANO DANILLO DE FREITAS

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (2009); Enfermagem pela Universidade de Mogi das Cruzes (2013); Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2019), Letra – Português pela Universidade Nove de Julho (2020); Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Pedagogia Institucional pela Faculdade Casa Branca (2016), Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação à Distância pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020), Direito Educacional pela Faculdade Conectada Faconnect (2021); Coordenador Pedagógico na EMEI Valdir Azevedo, Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências na EMEF Professor Mailson Delane”.



RESUMO

A avaliação da aprendizagem deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo utilizada de forma contínua e processual, como um dos aspectos complementares do processo ensino e aprendizagem. Para a realização de uma avaliação que priorize a modalidade formativa, existe uma grande variedade de instrumentos avaliativos, sendo que devem ser selecionados visando os objetivos propostos. O presente trabalho tem por objetivo investigar quais as concepções de avaliação que permeiam o cotidiano escolar, assim como, analisar o papel da avaliação no dia a dia de uma escola; explicitar os diferentes entendimentos sobre a temática na visão de diferentes autores. Realizei a pesquisa da literatura bibliográfica sobre a temática estudada explicitando as concepções de diferentes autores sobre avaliação, utilizando. Apesar dos professores possuírem concepções inovadoras acerca da avaliação, sentem dificuldade de modificar sua postura em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Práticas; Escolar.

INTRODUÇÃO

O processo de avaliar é a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece. Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade mais temida e menos gratificante.

Para o âmbito científico podem surgir novas possibilidades de avaliação, onde professor e aluno possam trabalhar juntos para melhorar o processo de ensino aprendizagem, através de uma prática cotidiana reflexiva de acompanhamento do processo de construção do conhecimento escolar. Fazer da avaliação algo gratificante e não temido pela maioria. Avaliar para refletir, discutir, investigar e possibilitar transformações. Assim, perceber se o objetivo foi atingido, como função estimuladora e de incentivo ao estudo. O desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante.

A avaliação tem que ser um momento de aprendizagem que permita repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento em sala de aula.

A avaliação no contexto escolar é uma prática educativa geradora de muitos conflitos e dificuldades, por conta da sua complexidade vista por todos os membros da escola. Ela se torna, na maioria das vezes, um desconforto tanto para os professores quanto para os alunos. Todavia avaliar é indispensável em qualquer proposta de educação, é imprescindível durante o processo educativo, caso contrário, não teria sentido o grande número de pesquisas e estudos sobre o tema. Levando em consideração que a avaliação é tão discutida nas escolas, gerando polêmica entre todos os atuantes.

A avaliação da aprendizagem escolar deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo utilizada periodicamente como um dos aspectos complementares do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, reforça que ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada.

Sendo a avaliação da aprendizagem um componente indispensável do processo educativo, é fundamental que haja um acompanhamento do desenvolvimento do educando no processo de construção do seu conhecimento. Para isso, o professor precisa caminhar ao lado do aluno, durante todo o caminho de sua aprendizagem. Considerar que a avaliação da aprendizagem apresenta funções básicas de diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). A avaliação da aprendizagem escolar é um tema bastante discutido entre todos os envolvidos da escola. Ela causa polêmica e desconforto entre professores, alunos e equipe pedagógica em geral, entretanto, é indispensável para o cotidiano escolar. A preocupação constante dos professores em relação à avaliação acontece, porque faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino (HAYDT, 2002 p.11-12).

O período de avaliação deixa as pessoas mais desacomodadas e, tanto alunos quanto professores, tensionados. Não é sem razão, pois, que avaliar pessoas e seus desempenhos implica, sempre, julgamento (PERNIGOTTI et al. 2000 p.54).

Para os alunos, avaliar é simplesmente fazer prova, tirar nota e passar de ano. Já para os professores, é visto na maioria das vezes, como uma questão burocrática. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de dinamização do processo de conhecimento, a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento. Existem professores que chegam às salas de aula e dizem que é dia de prova surpresa. Isso para os alunos é como se fosse um pesadelo, pois acham que não estão preparados e que não vão tirar uma boa nota. A avaliação torna-se um instrumento de ameaça e de castigo para o educando em vez de ajudar no processo ensino-aprendizagem, afirma que, o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo (LUCKESI, 2002 p.3).

A avaliação não pode ser instrumento de castigo para os alunos ou para preencher a aula, caso o professor não tenha preparado, deve fazer parte da rotina de sala de aula, deve ser planejada pelos professores como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem, a avalia-

ção da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos.

Avaliar não se restringe somente a fazer provas e aplicar trabalhos. Desde o momento que entra na sala de aula, o professor já faz uma avaliação ao olhar para os alunos, avalia a roupa que eles estão vestindo, o tipo que está o cabelo, a forma que se comunica com os colegas, etc. Também ao conversar com o aluno, o professor o avalia, nos seus gestos, na sua maneira de se comportar e pensar. A avaliação não acontece em um só momento, ela acontece o tempo todo. Temos que ver a avaliação como um aspecto integral do processo de ensino-aprendizagem e como parte essencial das tarefas que o docente executa em aula (QUINTANA, 2003 p.163).

A avaliação não deve se prender ao sistema: a nota. Por exemplo, se o aluno tira nota, ele passa de ano, se não tira, não passa de ano. A avaliação vai muito, além disso. Ela está dentro do processo ensino-aprendizagem, professores e alunos têm que trabalharem juntos. O professor tem aquela ideia: eu ensino, o aluno aprende e depois eu avalio no final. Na verdade, a avaliação tem que acontecer constantemente. Tem que ter um olhar reflexivo para observar o aluno. a nota é a necessidade para se manter a disciplina, obrigar a estudar toda a parafernália sem sentido e poderosa arma para favorecer ou impedir às pessoas subirem na vida. Se esses três elementos forem modificados, teremos outro tipo de escola (WERNECK, 2002 p.27).

Os profissionais da escola não devem utilizar a avaliação apenas como instrumento de classificação. A avaliação tem que servir para uma tomada de decisão quanto às providências a tomar rumo ao objetivo principal do processo ensino aprendizagem que é o crescimento e a aprendizagem do aluno (VASCONCELLOS, 2002 p.12).

A avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos, não dá ênfase ao desenvolvimento e em nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação (LUCKESI, 2002 p.3).

A avaliação assume uma dimensão mais abrangente. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. As práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores (HOFFMANN, 1995 p.6).

Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. O que predomina é a nota; não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados (LUCKESI, 2002 p.6).

A atribuição de nota é vista como meio de controle do aluno para que ele realize as tarefas propostas pelo professor e mantenha-se disciplinado em sala de aula a nota passa a ser um fim e não apenas a representação do rendimento do aluno (SOUZA, 1997 p.12).

As notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. É a nota

que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar (LUCKESI, p.3, 2002).

A atual prática da avaliação escolar tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa. A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação. O modo de utilização classificatória da avaliação é um lúcido modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários (LUCKESI, p.5, 2002).

A verificação dos resultados escolares não deve ser uma sentença, mas um diagnóstico que orienta a tarefa do professor. O sistema de verificação que consiste em comparar os alunos entre si, não só é profundamente injusto, como provoca hostilidades e desavenças, quebrando a desejável solidariedade que deve ser cultivada na juventude. Cada aluno deve ser comparado a si próprio, apenas. As comparações criam competição, ódio, inveja, desânimo. O atual processo de verificação do rendimento, se por um lado é instrumento precário de avaliação, por outro favorece a criação de perigosos hábitos e atitudes de desonestidade, fraude, de confiança no fator sorte e de memorização, desorganizando a vida intelectual do aluno e preparando-o para estender à vida de cidadão e de profissional os processos corrompidos aprendidos nos bancos escolares.

A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento. Não tem sentido a escola continuar usando a avaliação apenas como instrumento de classificação em detrimento de outras possibilidades mais lícitas como a de diagnóstico, por exemplo. O ser humano é uma totalidade afetiva, social, motora corporal e cognitiva. Todas essas dimensões devem ter igual importância na sua formação.

Uma avaliação acadêmica precisa considerar essa totalidade e não apenas o seu aspecto cognitivo, como habitualmente acontece na maioria dos processos avaliativos, em quase todo o nosso universo escolar. Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá para ser negociado; não pode ter preço.

A ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está solidamente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na dos alunos. Medir é o processo de quantificação de um atributo, segundo determinadas regras, enquanto que avaliar compreende a determinação do valor de alguma coisa, para certa destinação na avaliação vai-se além da medida. A diferenciação entre medida e avaliação gera duas considerações básicas a medida pode ser um passo inicial, necessário, às vezes bastante importante, mas não é uma condição essencial, nem suficiente, para que a avaliação da aprendizagem se concretize; para que a avaliação se concretize é necessário que se obtenha, através da coleta de dados quantitativos e qualitativos, um universo de informações que subsidiarão o julgamento de valor e a tomada de decisões.

Precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para quem a emite quanto para aquele que a recebe. O objetivo primeiro é uma boa aprendizagem. A

avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva

Objetivo geral desse artigo foi investigar quais as concepções de avaliação que permeiam o cotidiano escolar. Objetivos específicos foram analisar o papel da avaliação no processo educacional da escola; explicitar os diferentes entendimentos sobre a temática na visão dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano escolar permeiam diversos instrumentos avaliativos, não ficando restrito somente às provas. A diversidade de instrumentos é importante para se obter um melhor aproveitamento do processo ensino aprendizagem. Avaliar um educando implica, antes de tudo, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

Para a grande maioria dos professores a avaliação adotada na disciplina é coerente com os objetivos propostos. A avaliação é feita dia a dia, através das atividades propostas por mim e realizada pelo aluno, pois o atendimento é individual com planejamento individualizado.

Participação das atividades em sala, como leituras de textos, pesquisas, produção e interpretação trabalhos individuais e em grupos, feitos em sala ou em casa e provas objetivas e dissertativas, são os mais utilizados. Participação do aluno em sala, textos escritos, produção e interpretação, tarefa, provas e trabalhos.

Avaliar é investigar para intervir. Para realizar essa tarefa, o professor poderá construir os mais variados instrumentos, com a condição de que eles sejam bem elaborados e adequados às suas finalidades. Porém na grande maioria das vezes a avaliação não é utilizada desta maneira, mas sim como punição.

A avaliação vem como consequência do aprendizado; um critério importante que auxilia na avaliação, que nem sempre a maior nota representa que o aluno sabe tudo, e se a nota for muito baixa, é preciso utilizar outras técnicas e instrumentos para avaliar; que a nota pouco representa para o professor, representando mais para os alunos e pais de alunos, que a vêem como um referencial; que representa a disciplina que o aluno tem em conquistar melhores objetivos e que a nota é dada a partir da produção do aluno. Para mim pouco representa, mas percebo que os alunos do ensino regular e os pais compreendem melhor o seu desempenho através da nota.

Ao longo do trabalho percebi o quanto é importante discutir sobre a avaliação e o quanto é significativo o seu uso dentro do sistema de ensino, para a melhoria do ensino aprendizagem. Sem uma avaliação de qualidade, centrada nos seus reais objetivos, não tem como saber o quanto o aluno progrediu ou regrediu em determinados conteúdos e quais conhecimentos que ele vai levar para a série seguinte.

A avaliação só faz sentido, se os seus resultados permitirem tanto aos alunos quanto aos professores, uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. A nota é apenas uma convenção utilizada para comunicação com os alunos e seus pais e não deve ser o elemento principal da avaliação.

REFERÊNCIAS

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, p.11-12, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, p.16, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, p.3-9, 2002.

PERNIGOTTI, J. M. et al. **O portfólio pode muito mais do que uma prova**. Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 54-56, fev/mar. 2000.

QUINTANA, H. E. **O portfólio como estratégia para a avaliação**. In: BALLESTER, M. et al. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, p.163, 2003.

SOUZA, S. Z. L. **A prática avaliativa na escola de 1º grau**. In: SOUZA, C. P. de. (org.) Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, p. 12-13, 1997.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, p.12, 2002

WERNECK, H. **Prova, provão, camisa de força da educação: uma crítica aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.27, 2002.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

MARIA SOLANGE MARQUES CAMARGO

Bacharelado e Licenciatura Plena em Química, pelas Faculdades Osvaldo Cruz em 1981; Professora no Ensino Fundamental II- Ciências na EMEF “ Dona Chiquinha Rodrigues, Professora no Ensino Médio- Química na EE” Professor Luiz Simone Sobrinho”.



RESUMO

Sabe-se que atualmente a educação tem sofrido mudanças significativas frente à necessidade de distanciamento social, resultado da pandemia causada pelo COVID-19; neste sentido, o Ensino à Distância tem se tornado a principal modalidade de escolas e universidade para dar continuidade às suas atividades. O presente trabalho visa debater a respeito do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação especial. Considerando que a tecnologia se insere cada vez mais no dia a dia das pessoas, e está presente em todos os setores, não é diferente quando se trata de educação, especialmente num contexto de pandemia, no qual a educação é, essencialmente, feita por meio de tecnologias de comunicação. Assim, é possível utilizar as TICs de forma favorável à inclusão do aluno com necessidades especiais. O trabalho se desenvolve por meio de revisão bibliográfica e busca debater a respeito de como estes recursos podem auxiliar na aprendizagem do aluno com necessidade especial, com foco no aluno autista. Foi possível concluir que as TICs são ferramentas muito importantes que permitem a ampliação das oportunidades educacionais, em especial de grupos tradicionalmente excluídos da educação como por exemplo, os alunos com necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; TICs; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como recurso pedagógico no ensino de crianças com necessidades especiais. Justifica-se pela grande importância que têm as ferramentas tecnológicas no ensino, e a importância da busca pela inclusão e melhorias no contexto da educação especial, além de áreas e subáreas correlatas, sobretudo como elementos para a otimização do processo de aprendizagem.

Mais do que qualquer outro conjunto de técnicas e ferramentas, as TICs acompanham as profundas mudanças do cenário socioeconômico, histórico, político e cultural do mundo contempo-

râneo. Neste sentido, é claro que o seu uso no ensino é fator que deve ser pensado, especialmente no caso de crianças autistas. Muita atenção acadêmica tem se dado ao assunto que vem ganhando cada vez mais espaço na produção de artigos científicos, periódicos, além de trabalhos de pós-graduação, despertando a atenção de especialistas e alunos.

Em linhas gerais, far-se-á um esforço para promover uma conceituação sólida, após o que se dará uma descrição de aspectos indispensáveis ao estudo do uso das TICs no ensino-aprendizagem geral de crianças com autismo, o que são e como se caracterizam tais ferramentas, como elas podem ser usadas para melhoria do ensino.

Estabelece-se como problema de pesquisa: sob a variedade de práticas de uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem de que forma estes recursos podem auxiliar no ensino e aprendizagem do aluno autista?

O objetivo do trabalho é, portanto, discutir de que maneira o uso das TICs pode ser favorável ao ensino e aprendizagem do aluno autista. É imprescindível reconhecer o valor da tecnologia não apenas para a vida cotidiana e para os aspectos práticos de que fazemos uso diariamente, mas também como um elemento componente da cultura. Especialmente para a juventude, desde cedo acostumada ao usufruto destas inovações, o reconhecimento e a consideração deste aspecto na experiência didática são indispensáveis para evitar correr-se o risco de estimular um ensino fossilizado, com metodologias arcaicas, imutáveis e que não dialogam com a realidade do corpo discente, conseqüentemente fomentando o desinteresse e o distanciamento dos estudos.

OBJETIVO GERAL

Buscar orientação em métodos de ensino durante o isolamento social. Considerando a opção de tutoriais presenciais assistidos por computador para cumprimento de horários estressantes e inadequados, dada a desigualdade rede social brasileira, principalmente em termos de acesso à conectividade.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Voltar ao trabalho, realizando atividades de ensino remoto com mais praticidade;
- Permitir que atividades que não estão na área pretendida sejam realizadas reduzindo a necessidade de substituição presencial;
- Busca de estratégias para se inserir na onda do ensino a distância.

JUSTIFICATIVA

Com a necessidade de um nível de comunidade para reduzir novas transferências Coronaví-

rus, instituições educacionais precisavam montar salas de aula em grande parte das instituições de ensino, dando continuidade ao processo educacional por meio de ensino remoto ou fora do local.

PROBLEMÁTICA

A educação de qualidade tem suas próprias abordagens, ensino e aprendizagem que agora não podem ser consideradas. O que somos e o que vemos em nossas pesquisas sobre educação, agora é a transformação de métodos de emergência das redes tradicionais de educação presencial.

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os documentos oficiais que garantem a inclusão como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ela expressa, no Artigo 26, que a educação é um direito de todos; deve ser gratuita; o ensino fundamental (elementar) obrigatório; o ensino técnico e profissional generalizado e o ensino superior aberto a todos em plena igualdade.

Na Constituição de 1988, a Educação Especial, ganha um novo destaque, onde através do artigo 208, o Estado assume o dever de assegurar a educação inclusiva efetivamente, com atendimento educacional especializado para os indivíduos portadores de necessidades especiais, preferencialmente no ensino regular, essa lei foi o pontapé inicial para que a efetivação da inclusão começasse a dar os primeiros passos.

A Educação Especial e Inclusiva, tornou-se um tema bastante debatido nos últimos anos, principalmente no que tange, incluir esses alunos em escolas de ensino regular. Atualmente, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008. Enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto, defendendo a separação das pessoas com deficiência indo na contramão da perspectiva social que aponta para a supressão das barreiras e na promoção da acessibilidade, e não separação dos alunos com e sem deficiência.

Em 1994, foi homologada a LDB 9394/96, gerando um extenso processo de transformações no sistema educacional brasileiro, entre essas transformações a implantação da política de inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, transformando a sistema adotado até então, que excluía e segregava essas pessoas em instituições especializadas. A aprovação da LDB consolidou a proposta de educação inclusiva que estabeleceu que as pessoas com necessidades especiais devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares. Desta maneira, a escola passa a se tornar, portanto, para todos.

Em 1999 foi criado o decreto nº 3.298, que estabeleceu a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, nesse decreto foi constituído o conceito de deficiência, estabeleceu quem são esses sujeitos e, a partir daí, como assegurá-los.

Num panorama de Escola Inclusiva é indispensável compreender que incluir não é única-

mente matricular um aluno em um ambiente escolar e achar que a inclusão já esteja efetivada. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a demanda das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em rejeição cada vez mais proeminente e em desencadear maior dificuldade de estudar junto com os outros alunos. Em virtude disso, a escola deve oferecer oportunidade para esses alunos desenvolverem suas habilidades e aprendizagens, condizentes com suas limitações ou superdotações.

A TECNOLOGIA ENQUANTO ALIADA DA EDUCAÇÃO

Para os adolescentes que estão integrados no mundo do século XXI, onde eles sentem uma necessidade incontável de consumir tecnologia e que não aceitam apenas serem sujeitos passivos no ato do ensino- aprendizagem, o professor deve buscar o equilíbrio entre aquilo que precisa ser ensinado, o que deve ser aprendido e a vontade do aluno em adquirir conhecimento.

A tecnologia como ferramenta desenvolve habilidades de pensamento, educação inclusiva e ajuda a envolver-se em questões complexas, a desenvolver abordagens para resolver problemas de responsabilidade individual e em grupo, para aumentar seu aprendizado. Outras vantagens do uso da tecnologia na educação são:

ACELERAR E DESENVOLVER O INTERCÂMBIO DE INFORMAÇÕES

Os alunos poderão adquirir novas informações em menos tempo. Eles terão tempo suficiente para classificar suas crenças e participar de discussões nos modos online e offline, obterão recursos educacionais proporcionais à sua velocidade, comunicarão com o professor e o grupo no momento certo e terão tempo suficiente para ler, entender e responder às perguntas.

Nesse caso, a flexibilidade e o aprendizado autodirigido e também o aprendizado individual serão facilitados; e a busca e exploração eficazes de informações serão fortalecidas (RAHMANI et al., 2006). Hoje, o desenvolvimento de comunidades culturais depende de convergência e interação, diálogo e troca de informações, conhecimento e cultura humana.

APOIAR A APRENDIZAGEM ATIVA E VÁRIAS ESTRATÉGIAS DA MESMA

Tanto o aluno quanto o professor têm participação ativa no processo de aprendizagem. Neste método, eles não ensinam, mas através do diálogo entre os alunos e da aplicação de conceitos e técnicas, eles aprenderão e se desenvolverão.

Além disso, alunos e professores podem obter amplos recursos de aprendizado usando essa tecnologia; aumentam seu desejo de aprender e várias formas de aprendizado. Aprendizagem colaborativa e aprendizagem baseada em projetos são alguns exemplos que podem ser facilitados usando esse método (RAHMANI et al, 2006).

APRIMORE A APRENDIZAGEM E A INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS, PROFESSORES, PROGRAMAS E COMUNICAÇÃO

Com base na tecnologia, refere-se à interação em tempo real e pode ser estimulante para os alunos, fornecer feedback em tempo real, alunos motivados a participar de atividades para aumentar e melhorar as habilidades e ideias de comunicação (BERGE, 1995).

A maioria dos pesquisadores enfatizou o valor da interação, incluindo Checkering e Gamson (1987), os alunos interagem entre si e a interação entre alunos e professores é um importante indicador de qualidade nas universidades.

As práticas de comunicação, especialmente a comunicação assíncrona baseada em tecnologia, a interação cognitiva ou social entre professores e alunos, o aprendizado autodirigido e a pessoa independente, melhoram e ampliam o conhecimento dos participantes.

ATENÇÃO, CRESCIMENTO E MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Aproveitar as possibilidades audiovisuais para entender qualquer material e aumentar a produtividade do trabalho será considerado não apenas como uma ferramenta, mas também como um instrumento de mudança e inovação no treinamento.

O uso da tecnologia ajudou a criar as condições incorporadas nas mentes dos alunos e a aumentar a compreensão das lições, além de ajudá-los a aprender e explorar; portanto, a produtividade no sistema educacional aumentará.

DESENVOLVER E PROMOVER A HABILIDADE EM ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL

A habilidade em alfabetização informacional é coletar, processar e disseminar informações como texto, gráficos e trocar essas informações sobre o ambiente de ensino e aprendizagem que, no treinamento de base tecnológica, fortalecem a capacidade do aluno em processo de coleta e informação.

EDUCAÇÃO CENTRADA NO ALUNO

A aplicação de novas tecnologias na sala de aula, seja durante todo o aprendizado em grupo, seja por videoconferência ou pelo uso da educação virtual, colocará os alunos no centro do processo educacional.

O PAPEL E O STATUS DOS PROFESSORES NO TREINAMENTO DE BASE TECNOLÓGICA

Como o treinamento baseado em tecnologia é uma educação centrada no aluno, em vez de depender do professor, houve mudanças fundamentais nos papéis e responsabilidades do professor e no processo de aprendizagem.

Os alunos podem facilitar seu processo de aprendizado com a ajuda da tecnologia e educados sem restrições de tempo e lugar; em tal atmosfera, eles podem facilmente coletar e analisar dados, testando hipóteses, projetando experimentos e tirando conclusões. Porque a utilização das ferramentas e tecnologias reduz algumas limitações na sala de aula (KELLY; MCANEAR, 2002).

A tecnologia da informação e comunicação sugere várias possibilidades para o desenvolvimento e crescimento do modelo tradicional de ensino e treinamento, com base em novos recursos para os professores.

Os professores devem ser capazes de organizar diferentes tipos de programas de E-learning; eles precisam mudar as aulas de um humor estático, que neles a consciência é dos professores para os alunos - para um ambiente centrado no aluno com um método dinâmico.

Que o aluno possa se comunicar com outras pessoas através da Internet. Nesse caso, a professora é compartilhada no conhecimento produzido por outras pessoas e muda seu papel como uma das fontes de conhecimento.

O desempenho do professor nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é influenciado por fatores como sua visão do ensino, suas crenças sobre o assunto e a situação existente, seu conhecimento do assunto, suas habilidades profissionais em gestão e organização, suas características pessoais, comportamentos de ensino e situações.

Com a implementação da tecnologia no dia a dia escolar é possível incentivar a realização de pesquisas interdisciplinares, estimular novos métodos de ensino e modificar a atuação do professor dentro de sala de aula. Essas novas tecnologias podem ajudar a elaborar, utilizar e avaliar os diferentes processos educacionais, além de desenvolver um novo paradigma no meio da educação.

Conforme Oliveira, Moura e Sousa (2015) os sistemas baseados em computador têm um grande potencial para fornecer material de ensino e aprendizagem. O rápido desenvolvimento da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), particularmente a internet, é um dos fenômenos mais fascinantes que caracterizam a Era da Informação.

As TICs potencializam o acesso à informação, possibilitam novas formas de comunicação e servem para muitos serviços on-line nas áreas de comércio, cultura, entretenimento e educação. Na última década, no Reino Unido, houve um crescimento no apoio ao uso de tecnologia no ensino e aprendizagem no ensino superior (ES). Em particular, desde 1993, o Programa de Tecnologia de Ensino e Aprendizagem (TLTP) promoveu a criação de materiais de base tecnológica para uso em todo o setor de ES (ALMEIDA, 2009).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são chamadas de coleção variada de

equipamentos e recursos tecnológicos utilizados para se comunicar. Eles também são usados de gerar, distribuir, coletar e administrar informações. As TIC são uma força que mudou muitos aspectos da maneira como vivemos. As Tecnologias de Informação e Comunicação consistem em hardware, software, redes e suportes para coleta, armazenamento, processamento, transmissão e apresentação de informações (voz, dados, texto, imagens), bem como serviços relacionados (ALMEIDA, 2009).

As TICs podem ser divididas em dois componentes: infraestrutura de Informação e Comunicação (ICI), que se refere a recursos físicos sistemas e redes de telecomunicações (celular, broadcast, cabo, satélite, postal) e o serviços que os utilizam (internet, voz, correio, rádio e televisão) e Informações de Tecnologia (TI) que se refere ao hardware e software de coleta de informações armazenamento, processamento e apresentação.

Conforme Brunner e Tedesco (2003) o conceito de uma “divisão digital” existe há quase tanto tempo quanto as TIC publicamente disponíveis. A introdução das TIC como ferramenta de apoio ao setor educacional iniciou discussões substanciais desde o final dos anos 90. Há uma década, a ênfase estava na educação técnica e profissional e treinamento de professores. Nos últimos anos, um número crescente de organizações internacionais e agências de desenvolvimento adotaram o potencial das TIC para apoiar o setor da educação.

A UNESCO desempenhou um papel importante ao liderar a iniciativa de Educação para Todos para aproveitar potencial das TIC. Essas têm um grande potencial para disseminação de conhecimento, aprendizado efetivo e desenvolvimento de serviços educacionais mais eficientes.

Ao analisar a integração das TIC para apoiar a consecução dos objetivos educacionais, pode-se concluir que, após quase uma década de uso das TIC para estimular o desenvolvimento, as tecnologias ainda não estão totalmente integradas em atividades de desenvolvimento e conscientização, por mais que isso seja necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão caminha em passos muito lentos. O que se tem nas escolas atuais não pode ser considerado inclusão, uma vez que muitos ainda não enxergam o aluno com deficiência como alguém normal, como um aluno igual a todos os outros, os quais também têm suas particularidades e suas dificuldades, afinal, todos possuem dificuldades.

O aluno com deficiência também não se sente incluso. Enquanto a escola não for capaz de oferecer ao aluno com deficiência o sentimento de pertencimento ao local, ainda não poderemos chamar de inclusão o que se tem tentado fazer nas escolas regulares do Brasil. Neste sentido, tem-se uma situação delicada, especialmente frente à educação à distância, que é a modalidade que atualmente tem sido empregada pela maior parte das escolas.

É possível concluir que melhorar a qualidade da educação e da instrução é uma preocupação vital, predominantemente no momento da disseminação e desenvolvimento da educação. As TICs

podem melhorar qualidade da educação de várias maneiras, inclusive e, especialmente quando se trata da educação especial (BARROS, 2009).

As TIC possibilitam a aprendizagem assíncrona, ou a aprendizagem caracterizada por um intervalo de tempo entre entrega de instrução e sua recepção pelos alunos. Os materiais do curso on-line, por exemplo, podem ser acessados 24 horas por dia, 7 dias por semana. Professores e alunos não precisam mais confiar apenas em livros impressos e outros materiais em mídia física alojados em bibliotecas (e disponíveis em quantidades limitadas) para suas necessidades educacionais. Com a Internet e a World Wide Web, uma riqueza de materiais de aprendizagem está disponível para todos os estudantes que desejam aprender (ALMEIDA, 2009).

Do ponto de vista desfavorável do uso da tecnologia, tem-se que a mesma acaba estimulando a preguiça dos alunos e também é facilmente uma ferramenta que desvia o aluno do principal foco da escola que é a construção do conhecimento. Assim, tem-se alunos que não prestam atenção na aula pelo uso do celular ou computador para outras finalidades. Assim, a tarefa do professor é mediar esta relação, ensinando e orientando no uso das TICs para o ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. In: Salto para o Futuro. Brasília: Posigraf, 2005.

ALMEIDA, M. E. B; PRADO, M. E. B. B. **Integração tecnológica, linguagem e representação**. 2009.

ANDRADE, E. P. de; ANJOS, H. P. dos; PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: Out. de 2022.

BARROS, D. M. V. B. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009. 160p.

BRUNNER, J. J.; TEDESCO, J. C. **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO. 2003.

CARDOSO, C. M. **Fundamentos para uma educação na diversidade. Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais.** UNESP - FC, Bauru, vol. 2, 2012.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento.** Jornal de pediatria, 2004, 80.2: 83-94.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Oficina Universitária, p. 65, 2012.

GILLBERG, C. **Autism and pervasive developmental disorders.** Journal of Child Psychology and Psychiatry, n. 31, p. 99-119, 1990.

KANNER, L. **Affective disturbances of affective contact.** Nervous Child, n. 2, p. 217- 250, 1943.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Autism and Asperger syndrome: an overview.** Assoc. Bras. Psiquiat., n. 28, p. 3-11, 2006.

OLIVEIRA, Cláudio. **TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno.** Pedagogia em Ação, v. 7, n. 1, 2015.

A IMPORTÂNCIA DE ESTIMULAR O PRAZER PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALISA GOMES DE SOUSA

Graduada no Curso Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto UNIARARAS (2007); Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Conchas FACON (2016), Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales UNIJALES (2018); Pós-graduanda em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Cidade Verde UNIFCV (2019); Graduada no Curso de Letras em Português pelo Centro Universitário UNIFAEL (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Assistente de Diretor de Escola- na EMEF Professor Milton Ferreira de Albuquerque da Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

O presente artigo reúne o parecer de diversos autores ao tratarem do assunto da literatura infantil e de sua conseqüente influência sobre o desenvolvimento global das crianças, tendo como principal objetivo, a análise dos aspectos capazes de despertar na criança o prazer pela literatura ao partir do conceito genérico do que se caracteriza literatura para então definir como o gênero infantil desta modalidade de conhecimento apresenta uma diversidade considerável de peculiaridades. A noção subjetiva de prazer na literatura é tratada com atenção no decorrer deste trabalho e foram trazidos à análise alguns dos fatores que poderão determinar o grau de satisfação das crianças no exercício da prática literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Leitura Deleite; Educação; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A fase inicial da vida é cheia de fantásticas descobertas que são capazes de influenciar na existência de uma pessoa. Durante a infância recebemos as mais diversas formas de incentivo por parte de pais e educadores é justo pensar que esta seja a etapa de desenvolvimento humano que mais repercutirá ao longo dos anos subsequentes. Toda experiência vivida neste momento traz consigo o peso de conseqüências. A criança tem uma maneira bastante peculiar de reagir aos acontecimentos que marcam a sua vida.

Tudo parece ser assinalado pela possibilidade de se ter em cada realização as portas que começam a abrir as portas da realidade. É por isto que às vezes os adultos são capazes de lembrarem com detalhes de cenas que se deram há muitos anos atrás, em sua longínqua infância ao passo que acontecimentos bem mais recentes são esquecidos com uma facilidade surpreendente. Onde estaria a explicação para tal fenômeno senão no fato de a criança supervalorizar cada pequeno detalhe, dando a estes a importância que faz com que se tornem dignos de lembranças muito tempo depois?

O presente trabalho visa discorrer sobre a temática “Despertando na criança o prazer pela literatura” e se propõe a tratar da questão partindo de uma abordagem simplificada e embasada em escritores e situações do cotidiano, tendo como eixo central a ideia subjetiva do prazer, procurando demonstrar o quanto tal conceito se encontra intimamente relacionado com o universo infantil e como este primeiro contato com os livros será aspecto preponderante em todo transcorrer do ciclo de vida de uma pessoa. Serão analisados também dentro desta proposta questões de cunho técnico e histórico, bem como a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais diversos. A importância do agente de educação, o professor, também será assunto recorrente neste exposto, uma vez que sem a sua intervenção no papel de facilitador do processo, as possibilidades de criação de um real interesse na literatura se tornam mais escassas. Este, aliás, é um desafio para todos os educadores se quiserem ver reproduzidos nas crianças os próprios benefícios que acompanham a prática prazerosa da leitura. O exemplo do educador deve ser considerado de vital importância na formação de crianças que gostem de ler, razão pela qual não se poderia deixar este tópico de fora deste trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

O universo da leitura constitui-se em um dos fantásticos meios de desenvolvimento humano de que se tem notícia. Este exercício é responsável pela expansão intelectual de seus praticantes, razão pela qual se torna fundamental sua adequação aos respectivos grupos de pessoas que tomam parte em sua atividade. O hábito de ler é pouco comum entre a maioria da população brasileira e interessar os filhos de pessoas que leem com tão pouca frequência não parece ser uma tarefa tão simples.

A realidade faz com que seja necessária a busca de métodos de estímulo capazes de superar a cultura nacional tão pouco voltada para a exploração da literatura em seus diferentes níveis. Às vezes atribui-se certo sentido pejorativo a expressão literatura infantil, supondo que o fato de ser voltada para o público mirim seja suficiente para se tratar o assunto de uma maneira menos comprometida. Na realidade a autêntica literatura infantil deve ultrapassar as fronteiras das intenções meramente pedagógicas, didáticas ou para se incentivar a leitura. É necessário mais do que isto para se alcançar o público a que se destina.

Elementos como a fantasia e a imaginação devem ser encontrados em cada texto produzidos para crianças e este tipo de literatura precisa ser escrito pela criança existente em nós. Apesar de possuir o adjetivo “infantil” este tipo de literatura não deixa de ter a sua carga de complexidade e é fruto do entendimento atingido por volta do século XVIII de que criança tem que ser considerada de maneira diferente do adulto. Fazer com que as crianças se interessem na leitura é tarefa mais complexa, pois se deve levar em consideração as necessidades e universos infantis, diferente do adulto em muitos aspectos.

Sabemos que ler não é uma prática habitual em nossas crianças. Sabemos também que o leitor se forma no

Exercício da leitura. Mas no caso de leitores infantis, tal exercício compreende algo mais do que simplesmente tomar um livro nas mãos e decodificá-lo através da leitura (Oliveira, Maria Alexandre de, 1996, p.18).

A citação a seguir traz uma definição a respeito do que caracteriza a literatura de forma generalizada. “... uma obra literária é aquela que aponta a realidade com uma roupagem nova e criativa, deixando espaço ao leitor para entrar na sua trama e descobrir o que está nas entrelinhas do texto” (Oliveira, 1996, p.22).

Desta forma a literatura infantil deve conter elementos que permitam à criança a prática da livre interação com o texto. Isto quer dizer que tais escritos devem ser permeados de aspectos fantásticos e mágicos. Tudo deve ser maravilhoso e poético nestas produções.

Hernandez (1985) entende a literatura infantil como sendo “um conjunto de obras” nas quais a linguagem seja o essencial e não um instrumento para levar a criança algo diferente do que exige seu mundo interior; um mundo no qual a imaginação é magia que faz de cada realidade e na qual a criança constitui-se o rei da natureza e, impulsionado por seu animismo, de um pau faz um cavalo ou outra criança a quem contar suas histórias (Oliveira, Maria Alexandre de, 1996, p.23).

É fundamental, portanto neste tipo de literatura o uso de uma linguagem adequada e compatível com o universo interior da criança, pois sem ela não se conseguirá fazer com que o potencial criativo dos leitores seja despertado e posto em operação. Este aspecto, aliás, é indispensável em todo o tipo de literatura. Conseguimos avaliar se um texto é bom ou não pelo simples critério de verificar o que ele desperta em nós. O bom texto é aquele que desencadeia uma série de pensamentos construtivos, de ideias que levam a nossa própria interpretação do significado daquilo que lemos. O texto é a própria fonte de onde sorvemos o necessário para nossa particular visão do mundo em que vivemos e isto está intimamente relacionado com o tipo de cultura que temos e de experiências que vivenciamos. É por isto que pessoas diferentes reagem de maneiras diversas aos

Mesmos textos. Mas a despeito disto não se nega o fato de uma boa literatura ser aquela que tenha em si mesma, elementos capazes de estimular nossa criatividade, pois “uma literatura de qualidade é aquela capaz de fascinar o leitor e torna-lo cativo. É uma literatura carregada de sentido e de expressão, grávida do novo, geradora de vida e capaz de impulsionar o ato criador do leitor” (Oliveira, 1996, p.24).

No que se refere à literatura como um todo não deixa de ser aplicável a um ramo particular que tem a criança como público leitor. Deve-se relacionar a literatura infantil com o conceito maior de literatura, cuidando-se para que a trajemos em roupagens atrativas às crianças. Deve-se dar um colorido especial as palavras, pondo em cada expressão os atributos que mais cativam os infantes. A leitura deve converter-se em uma atividade prazerosa que faça com que os leitores se sintam parte da história e não alheios a ela. Este senso de pertencer aquilo que se lê é indispensável para estimular a continuação da atividade iniciada. O texto deve produzir sensações múltiplas nos leitores, que terão nesta atividade não só um exercício deleitoso, mas uma gama preciosa de experiências adquiridas que se demonstrarão de grande contribuição para o desenvolvimento global delas.

Leitura-prazer, em se tratando de obra literária para crianças, é aquela capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história, fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções. É aquela leitura que permite ao leitor viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação e até propiciar a experiência do desgosto, uma vez que esta é também um envolvimento afetivo provocador de busca de superação (Oliveira, 1996, p.28).

É inegável o potencial da literatura infantil como agente de formação do aluno. Partindo-se do princípio de que os livros sempre tiveram embutidos em si mesmo toda uma capacidade de mudar opiniões e teorias em alguns casos e de contribuírem para a corroboração dos mesmos em outros, chegaremos entender que em se tratando de crianças, pessoas em fase de desenvolvimento, estas possibilidades são ainda maiores. As crianças não partilham na maioria das vezes

[...] dos mesmos vícios sociais dos adultos o que faz com que a literatura seja para elas uma das mais poderosas ferramentas de constituição de uma visão de mundo ou uma reelaboração desta.

A literatura infantil, com suas propriedades formativas, constitui fértil possibilidade para esse intercâmbio. Enquanto produto cultural, ela interfere na cultura do aluno, reforçando-a, negando-a ou provocando nele, de diferentes formas, novos conhecimentos e uma reelaboração de sua visão de mundo (Oliveira, Maria Alexandre de, 1996, p.49).

Da mesma forma que se dá com os adultos que em determinadas situações são obrigados a se redefinirem em função de uma nova informação adquirida, a criança também é capaz de experimentar este processo de metamorfose através não só da literatura infantil, mas de situações onde ela poderá descobrir o quanto seu conhecimento sobre determinado assunto é passível de evolução. É evidente que na literatura infantil deve-se levar em consideração que o público a que se destina está em uma fase da vida em que todas as experiências tem mais significado e onde as impressões são mais profundas.

Para Abromovich (1994) o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da mãe, do pai, ou dos avós, contando histórias bíblicas, de conto de fadas ou inventadas (tendo a criança ou os pais como personagem).

Percebe-se com isto que as escolas de um modo geral devem continuar a desenvolver o gosto literário começado no ambiente doméstico introduzindo aspectos técnicos e se utilizando dos recursos disponíveis, que são facilitadores no ato de desenvolver a gosto pela literatura.

A mudança de mentalidade no Brasil tem sido responsável pelas transformações ocorridas na literatura infantil. A própria modernização trouxe consigo novas possibilidades de exploração literária.

Tanto a escola como a literatura infantil expressam e se beneficiam da noção de mudança. Por isso, somente podem desenvolver-se no contexto de uma sociedade em fase de modernização que estimule os mesmos valores. É o que começa a acontecer entre nós a partir do final do século XIX,

De modo que as histórias respectivas da instrução e do gênero literário para crianças articulam-se de maneira inseparável à história das transformações da sociedade nacional fazendo parte dos rumos que esta escolhe (Zilberman, Lajolo, 1986, p.250).

A ideia de desenvolvimento é responsável direta pela transformação na forma de se fazer literatura bem como de seu consequente acesso por parte dos leitores. O rumo que o Brasil estava tomando nesta época seria assunto que deveria ser retratado pelos livros e a literatura seguiu o mesmo rumo que a sociedade, uma vez que visavam reproduzir os mesmos valores, incutindo-os as mentes infantis. Tal processo é o mesmo adotado pelas escolas que precisam acompanhar as mudanças da sociedade e codificar os seus valores de modo que sejam apreendidos pelas crianças. Estas por sua vez em posse destes valores poderão interagir com os livros de uma forma a

perceber neles um retrato da sociedade em que vivem. Temos um exemplo desta mudança no fato de a sociedade brasileira estar se convertendo naquela época em uma economia predominantemente industrial e cada vez menos dependente de sua produção agrícola a semelhança do modelo europeu conforme apontado por Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1986). Tais mudanças passaram a assumir contornos existências e daí a necessidade de serem interiorizadas pelas crianças através do ensino nas escolas e do gênero literário. Podemos mensurar melhor esta assimilação do gosto pela literatura no Brasil quando associamos seus primórdios com a modernização experimentada pela nação e a necessidade inevitável da formação de uma geração com mais acurado senso crítico e capaz de exercer papel relevante no atual momento político vivido pelo país.

A atual democracia brasileira é também derivada do desenvolvimento vivenciado em tempos passados e dentro deste contexto a literatura infantil continua desempenhando a tarefa de fornecer a seus adeptos, subsídios culturais que serão capazes de influenciar e dar continuidade ao processo de avanços em todos os níveis da sociedade.

Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de

Informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer. A partir desses fatores é que se pode avaliar o lugar que a literatura infantil ocupa, hoje, no Brasil, e sua relação direta com o processo de democratização por que passa o país, uma vez que se liga com a preocupação de formar gerações capazes de pensamentos críticos e de superar os limites das experiências já adquiridas. (Cadermartori, 1986, p.19)

O desenvolvimento da nação brasileira passa indiscutivelmente pela formação de uma geração leitora. Sem informação sobre a sociedade em que se vive não é possível à formulação de pensamentos capazes de reverter os problemas e apresentar soluções para dilemas e vícios desta. A capacidade da criança tende a aumentar quando em posse de informações sobre o meio em que vive. O progresso depende de pessoas com visão ampla trazida pela fusão das mais variadas fontes literárias. Neste quesito o valor da literatura chega mesmo a exceder o das instituições clássicas da sociedade, devida principalmente ao seu potencial exclusivo de fazer com que o indivíduo transcenda as próprias fronteiras e limites impostos pela sociedade. É óbvio que uma geração leitora possui em si mesma o potencial necessário para galgar alturas ainda não alcançadas, percorrendo caminhos não trilhados por gerações anteriores e isto graças ao papel decisivo dos livros, que trazem as conquistas e erros dos antepassados ao conhecimento do presente geração, que pode possuir o conhecimento acumulado por vários anos. Os livros poderiam ser facilmente comparados a um grande manancial de ideias, e se tirássemos de nossos pequenos os privilégios oriundos da leitura estaríamos renunciando um tempo sem ideias conforme Maria Dinorah (1995). Se os livros deixassem de fazer parte da experiência das crianças, as possibilidades de novas descobertas seriam reduzidas quase que a nulidade. Desta forma podemos afirmar que o futuro de um povo está diretamente relacionado com o tipo de atenção literária despendida às suas crianças. Se não houver nenhum tipo de transmissão dos valores sociais para o público infantil, corre-se sério risco de o patrimônio cultural ser aniquilado ou transtornado por gerações futuras. É claro que quando tratamos da literatura infantil com meio emancipatório, estamos nos referindo principalmente à literatura de

qualidade e que seja mais do que “letra morta”. O potencial de um livro como agente educador tem relação com o tipo de recursos linguísticos que este utiliza. Se pretendermos que as publicações ajam como instrumentos de transformações sociais e políticas, devemos enfatizar que não é qualquer escrito que fará com que este resultado seja alcançado. A qualidade linguística de um livro precisa ser fator relevante na seleção das matérias que serão postas em contato com a criança, principalmente na introdução desta no universo da literatura.

É através do livro infantil que a criança irá penetrar no mundo literário e tornar-se um leitor, Se esse livro, em nome de uma liberdade mal interpretada e de uma autenticidade vesga, não tiver um mínimo de decoro linguístico, o que poderá oferecer a essa criança? (Dinorah, 1995, p.40)

A espécie de cidadão que será a criança depende não apenas se ela teve acesso aos livros, mas também da espécie de literatura a que foi submetida. O exercício literário chega mesmo a transcender a esfera do livro, pois não podemos esquecer que o hábito de ler precisa ser incentivado por aspectos que ultrapassam os limites escolares. Na realidade pode mesmo acontecer que os métodos e a conotação da leitura na escola se constituam em um inimigo vigoroso na aprendizagem da criança, que poderá ficar intimidada com o contexto em que este exercício deverá acontecer. Deste modo tem-se que existe inegavelmente um universo social que cerca a leitura e estes são em alguns casos externos as escolas.

Pode acontecer que uma criança decida que não vale a pena o esforço dessa aprendizagem. Isto por várias razões. Uma delas pode ser uma falta de motivo para aprender a ler, tal como essa prática é concebida pela escola. Antes de ser uma aprendizagem escolar, a leitura revela uma dimensão social, definida bem antes da entrada da criança na escola. A existência de livros ou mesmo de uma biblioteca na casa em que vive; a constância com que presenciamos atos de leitura ou escrita realizada pelos pais ou familiares. (Barbosa, 2008, p.136)

Deste modo é possível dizer que é necessário à criação de um contexto literário capaz de estimular a criança no exercício da leitura. O leitor precisa buscar suas raízes no próprio ambiente doméstico de onde surgirá o hábito de empreender espontaneamente esta prática onde ela for necessária. É função não só dos professores como também dos pais fornecerem a criança o estímulo de que necessita para perceber a real motivação em aprender a ler. Se os pais forem leitores habituais os filhos não terão dificuldades em se espelhar em seus exemplos procurando imita-los. A referência paterna poderá fazer grande diferença na formação de crianças que tenham o gosto pela literatura. A dimensão social da literatura é facilmente captada quando constatamos que crianças que vem de um lar onde os pais são leitores, tendem a reproduzir com muito mais exatidão estes princípios incutidos já nos primeiros anos de vida.

Não se pode tratar a literatura apenas dentro da limitada esfera da sala de aula. A escola não consegue sozinha formar crianças que sejam leitoras necessitando da contribuição decisiva dos pais e demais membros sociais que atuam na formação do aluno. Se a criança adentra no ambiente escolar com uma mentalidade já desenvolvida nos assuntos literários o papel do professor se acha facilitado pelo fato de ter que funcionar muito mais como um facilitador e instrutor nas questões técnicas e formais da língua. Caso isto não aconteça sua tarefa será muito dificultada, pois a criança ainda dispõe de motivação e não tem uma figura doméstica que sirva com referência. Nesta última hipótese, pode-se dizer que o educador estará lidando com dois desafios relacionados: Motivar a criança na prática literária e ensinar os aspectos técnicos e formais da língua.

A dimensão social da literatura está também relacionada com a pouca importância que o assunto recebe em países como o Brasil que não investe em espaços públicos de leitura da maneira que deveria. Se houvesse mais investimentos na cultura e na proliferação de bibliotecas seguidas de uma consequente divulgação as crianças poderiam estar mais familiarizadas com o universo da leitura, estando assim em melhores condições de adentrarem em sala de aula em posse de uma bagagem previamente adquirida.

O PRAZER PELA LEITURA

Dentre as muitas chaves que abrem a porta da realidade, a literatura aparece como uma das mais importantes e capazes de inserir as pessoas no contexto dos acontecimentos e transformações da sociedade. É através dela que de acordo com (Martins, 1990) aprendemos a ler o mundo, dando sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. Da mesma maneira que uma página com alguns caracteres não podem não chegar a representar um texto, o mundo em que vivemos com toda a sua sucessão de fatos não possui significado para aqueles que nada conseguem ler neles. A interpretação do mundo se dá em grande medida pelos livros e o aprendizado da prática da leitura é um meio de decifrar a realidade por trás dos fatos.

Dentro dessa análise inicial é necessário definir qual seria exatamente a função de um educador diante da premissa de que ele não será propriamente um ensinador de leitura, mas um facilitador para as crianças. Para (Martins, 1990) esta é precisamente a função do professor que deveria agir como um agente capaz de criar meios eficientes para que o aluno desenvolva sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Têm-se assim que o prazer na literatura é um fator predominantemente subjetivo e particular a cada indivíduo, tendo relação indivisível com aspectos pessoais da pessoa. Por esta razão o desenvolvimento deste prazer ultrapassa a simples esfera do ensino da alfabetização ou do mero acesso aos livros, tratando-se antes de dialogar como leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá a algo escrito ou representado (Martins, 1990). Logo o prazer pela literatura está associado a questões interiorizadas no indivíduo que poderá reagir de maneiras diferentes a situações retratadas por meio de palavras, paisagens, sons, imagens etc. Diante do exposto a função do educador não pode ser a de um profissional inflexível em suas considerações, pois se a literatura deve ser vista como uma atividade prazerosa deve também ser o fruto da livre iniciativa e liberdade de pensamentos e sentimentos. A fantasia de cada um deve aflorar diante de situações propostas não se tendo a preocupação primária de se uniformizar as visões sobre o objeto de estudo. Se ler significa aprender a ler o mundo é evidente que este não é igual para todas as pessoas.

O prazer no ato de ler está intimamente relacionado com a nossa própria escala de desenvolvimento e no universo infantil esta afirmação não deixa de ser verdadeira. Uma vez que as crianças estão apenas começando a ter uma percepção do mundo que as rodeia, o prazer que encontrarão na literatura estará ligado ao tipo de mundo que enxergam, ou seja, como os acontecimentos do mundo são interiorizados por elas. Deste modo é necessário selecionar a literatura para as crianças levando-se em consideração que estão em uma fase da vida onde naturalmente apreciam aspectos

lúdicos e fantasiosos.

Estes são elementos que não deveriam faltar no tipo de texto lido por elas. Held citado por (Dalla Zen, 1997) afirma que uma educação pelo humor pode auxiliar no desenvolvimento afetivo das crianças. O humor em sua visão protege, distancia e desmistifica. Na medida em que uma criança projeta-se sobre um personagem é possível que aceite seus problemas, suas frustrações, seus receios de maneira mais saudável. Ainda afirma que tanto crianças como adultos estão mais prontos para aceitar as críticas feitas de maneira humorística do que as dirigidas de modo formal. De maneira ainda mais assinalada estes aspectos devem ser encontrados na literatura para as crianças cuja tendência é de se sentir estimulada pelos aspectos lúdicos da vida. O humor neste caso funcionaria como um remédio suavizador para os sofrimentos e desilusões do cotidiano dando um colorido necessário às situações e experiências dos personagens em que as crianças se projetam. Tal efeito produzido por este gênero de literatura incidirá diretamente sobre o grau de desenvolvimento afetivo das crianças fazendo com que estas se postem de formas mais sólida diante das circunstâncias. O humor elevando-se acima dos sofrimentos trará com resultado progresso emocional- afetivo para todos os leitores que desfrutarem dos seus benefícios em especial às crianças. Talvez tenhamos nisto a explicação para o interesse em torno de um dos maiores expoentes deste gênero literário.

Aí, talvez, esteja a explicação do interesse suscitado pelos livros de Ziraldo. Eles conseguem alimentar e enriquecer o humor do cotidiano, ao mesmo tempo em que provocam uma atitude de prazer, divertimento e identificação diante do texto (Dalla Zen, 1997, p. 79).

Esta identificação de que fala a autora parece ainda mais saliente quando se trata de crianças no papel de leitoras. O humor é de fato um elemento necessário nos textos escritos para elas, devendo ser característica marcante dos autores deste gênero.

Como já foi anteriormente mencionado o prazer pela literatura encontra-se associados a valores interiorizados e subjetivos que por sua vez são resultado de experiências particulares. Deste modo é possível dizer que existem experiências tipicamente infantis que devem ser retratadas em um estilo também infantil para que o público a que se destina perceba elos de ligação com o texto. Se tais elementos não forem percebidos pelas crianças, o prazer na leitura poderá não existir, pois faltaria esta identificação tão indispensável. De fato é difícil imaginar uma criança interessada na leitura de extensos e cansativos tratados teológicos ou códigos de conduta uma vez que estas publicações citadas a guisa de exemplos não se coadunam com os valores e experiências já interiorizadas pelos infantes. É conveniente também se destacar que quanto antes se dá o primeiro contato com o livro maior a possibilidade de o interesse pela literatura como fonte de prazer se já despertado.

O livro pode representar para a criança um campo de descobertas diferentes de outros brinquedos bem como instrumento de prazer (Martins, 1990.). É através de livros capazes de criar algum tipo de identificação com a criança que elas tem sua curiosidade aguçada em direção a novas descobertas da mesma forma que a renovação de emoções vividas. É por isto que é primordial que tais livros sejam de fácil assimilação para as crianças, retratando experiências próprias ao universo em que vivem em uma linguagem compatível com o seu grau de desenvolvimento intelectual e linguístico. O prazer pela literatura infantil depende de serem atendidos estes requisitos. O livro precisar assumir na mente da criança a dimensão de importância de um brinquedo sendo de igual modo uma fonte de inspiração e fantasia. Dentro do cenário de descobertas propiciado pelos livros

é interessante constatar que as publicações que contêm imagens e ilustrações coloridas são apreciadas de forma mais destacada pelo público infantil.

Surgem as primeiras escolhas: o livro com ilustrações coloridas agrada mais: se não contém imagens, atrai menos. E só o fato de folheá-lo, abrindo-o e fechando-o, provoca uma sensação de possibilidades de conhecê-lo; seja para dominá-lo, rasgando num gesto onipotente, seja para admirá-lo, conservando-o a fim de voltar repetidamente a ele. (Martins, 1990, p. 43)

A partir dessa observação é possível deduzir que os livros mais coloridos e com imagens despertam na criança sensações mais agradáveis do que aqueles em que faltam estes elementos de ludicidade e fantasia. Quando a criança se depara com imagens coloridas está em verdade em contato com um universo que não lhe é desconhecido por completo, pois as cores estão em acordo com a sua visão do mundo. Parece evidente que as crianças possuem uma maneira particular de ver o mundo e não parece que este seja mais bem representado pelo preto e branco e sem imagens pujadas de fantasia e de elementos subjetivos.

Para alcançar-se um conceito mais maduro de onde se encontra o prazer pela literatura seria atentemos para o fato de que o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura está na possibilidade de ler tudo e qualquer coisa através da organização de conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõem e da nossa atuação nela.

É através das relações entre as experiências e o tentar resolver os problemas que se nos apresentam que procedemos a leituras. (Martins, 1990.) É dentro desta perspectiva fundamental que se desenvolver o prazer pela literatura e isto também se amplia ao gênero infantil. Para a autora acima citada esta sensação propiciada pela leitura dá-nos a impressão de que o mundo está ao nosso alcance e que podemos não apenas compreendê-lo e conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. É justamente neste ponto que pode estar o conteúdo o prazer principal em empenhar-se na prática da leitura de livros ou outros tipos de publicações. Potencialmente estes volumes encerram possibilidades de transformação nas condições existentes no mundo que é o desejo de uma grande parcela das pessoas, principalmente quando são crianças. É nesta fase da vida que as indagações são mais persistentes e as perguntas mais incisivas. Na leitura as crianças podem encontrar o início de suas respostas e os subsídios necessários para a compreensão do mundo em que vivem. A maneira com que elas organizam estas ideias adquiridas com a leitura e a espécie de seleção que fazem deste, contudo será em grande parte responsável com o nível de atuação dela na sociedade. É claro que isto também se relaciona com aspectos mais subjetivos e pertinentes a própria personalidade do leitor, mas a leitura pode dar o impulso necessário para transformar potencial interior em ações exteriores. Têm-se assim que cada criança poderá sentir maior prazer leituras que lhe dizem maior respeito, direcionando sua atenção para aspectos que correspondam mais claramente aos valores que já se acham interiorizados. A literatura funciona neste caso como um agente de aproximação da criança com o mundo, eliminando as muitas barreiras que impedem este conhecimento. Na medida em que passam a conhecer o mundo serão impelidas a conhecê-lo mais e isto através dos livros e das experiências vividas. É desta síntese que surge uma visão de mundo e posicionamento diante dos dilemas existentes nele. Uma grande evidência de que o prazer pela literatura deriva de fatores interiorizados temos diante da constatação de que mesmo a criação de um ambiente favorável e repleto de vantagens para a aquisição de

artigos literários não garante por si só a formação de um leitor. Às vezes mesmo os filhos de pais intelectuais que promovem a leitura em seus círculos não veem estes atributos desenvolvidos em seus filhos a despeito das vantagens de se ter estudados em escolas bem conceituadas e de outros fatores teoricamente facilitadores no processo de aprendizagem (Dalla Zen, 1997). Deste modo podemos dizer que o mero acesso a informações práticas de leitura não garante o progresso nesta prática. Não se trata apenas de um fenômeno exterior ao indivíduo, mas também e principalmente de desencadeá-lo de uma série de acontecimentos invisíveis e internos. Esta ampliação da visão de mundo produzida pela leitura não é o resultado da combinação de elementos meramente práticos.

Para que se aflore o verdadeiro gosto pela literatura é necessário que processos interiores também aconteçam (Dalla Zen, 1997.). Mas onde estaria a explicação para o fato de alguns alunos não chegarem a desenvolver este gosto?

É certo que em nossa cultura letrada o acesso à leitura é considerado quase indispensável, pois é fonte de lazer, de aquisição de conhecimentos, além de propiciar maiores condições de convívio social, embora estudos antropológicos relativizem o valor daquele acesso, num contexto de culturas predominantemente orais. Algumas destas consideram a escrita como algo incompleto, não fidedigno no que se refere à validade das informações transmitidas. Em outras, o ler e escrever não representam atividades fundamentais para a viabilização de certos propósitos. (Dalla Zen, 1997, p. 80)

Na sociedade brasileira temos uma mistura de tradição oral com escrita sendo que ambas possuem seu inegável valor. Talvez a influência do legado oral atue de modo a obstruir o avanço da valorização do conteúdo escrito. Porém outro fator não pode ser ignorado no que se refere ao posicionamento diante da leitura encontrado nas diferentes classes sociais no Brasil. Embora o simples fato de existirem condições favoráveis para o aperfeiçoamento no prazer pela literatura não se constitua por si só em suficiente razão para a formação de crianças leitoras, é inegável que eles são facilitadores no processo. Pesquisas têm indicado que classes economicamente privilegiadas enxergam a leitura de modo diferente das classes populares. Enquanto a primeira a encara de modo utilitarista a segunda considera como meio de enriquecimento cultural (Dalla Zen, 1997.). Deste modo é possível dizer que a forma com que a leitura é encarada pode ser fator determinante na conversão desta prática em prazer.

Quando as crianças de classe social popular, por exemplo, tem na leitura um exercício obrigatório e necessário para a obtenção de um emprego no futuro, tem-se por parte dela a concepção de uma atividade extremamente desprovida de significado inerente para a criança. Nesta idade ainda não se tem uma visão tão pragmática da vida e é difícil conceber a leitura como algo meramente utilitário para o futuro. Vemos então que o verdadeiro prazer pela literatura também pode estar ligado a questões econômicas. Se a criança recebe dos pais a ideia de que deve adquirir os conhecimentos dos livros para que arrume um emprego quando for adulto isto exercerá uma grande pressão sobre ela, podendo extinguir quase que instantaneamente o interesse pela literatura de um ponto de vista mais elevado. O fator prazer fica quase que excluído quando esta prática é levada adiante sob este alicerce da obrigação. Para que haja o prazer tem que existir certa liberdade e desinteresse material, dando assim margem para que os valores interiorizados da criança possam desenvolver-se e ganhar formas exteriores através do estímulo à sua criatividade.

A literatura precisa ter para a criança o potencial de colocá-la em contato com o desconhe-

cido e o grande desafio da sociedade é a formação de pessoas capazes de optarem pela leitura de forma crítica e direcionada. Não se pode supor que ler seja o simples fato de oralizar algo selecionado por outra pessoa. A escola é o mecanismo mais indicado para dar continuidade ao processo que precisa ter sido iniciado em casa. De acordo com o pensamento de (Lerner, 2002) é necessária à formação de indivíduos capazes de se colocarem de forma crítica diante do texto. Isto significa que as crianças não devem ser animadas a ter um posicionamento conformista ante as ideias apresentadas pelos autores. A verdadeira interação com o texto se dá quando existe a possibilidade de não concordar com alguns dos pontos expostos ou mesmo com todo o conteúdo. É esta bagagem cultural que será importante para a criança ao lidar com as situações reais da vida cotidiana, onde existem circunstâncias desafiadoras e requerentes de um acurado senso de discernimento e atitudes.

Assim que se consegue conceber a literatura de uma maneira mais abrangente, o indivíduo estará em melhores condições de selecionar dentre o material escrito disponível, aqueles que melhor atenderem as suas necessidades de momento, extraindo deles os elementos que fornecerão força a suas argumentações e pontos de vista, seja para defender as ideias destes livros, para negá-las ou contrastá-la com outras correntes de pensamentos. O que importa realmente é esta postura crítica e abrangente diante da literatura. É precisamente visão macro que fará com que a criança sinta prazer na leitura. Mesmo que não possua ainda um senso tão acurado na infância, precisa ir se habituando a perceber aquilo que está nas entrelinhas de cada texto, conhecendo não apenas o código linguístico utilizado, mas também e principalmente o contexto em que foram escritos e a finalidade. A literatura também é uma porta que abre as crianças um mundo de possibilidades e esta talvez seja a palavra que melhor resume o prazer pela literatura. Demonstrar que tudo é possível é a melhor forma de estimular a criança na leitura. Através dela a criança pode alcançar inclusive um mais elevado grau de desenvolvimento humano, tornando-se uma pessoa mais comprometida com o bem estar de seus pares na sociedade em que vive. É colocada diretamente em contato com mundos desconhecidos, novas realidades.

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou solidarizar-se como o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos (Lerner, 2002, p. 28).

É de fato um grande desafio a formação desta espécie de pessoas em uma sociedade cada vez mais mecanizada e de pensamento cada dia mais uniforme. Este desafio envolve a incorporação de aspectos que deem significado aos textos lidos e lembramos que isto é algo extremamente subjetivo e associado com o universo da criança. Se a literatura é sem sentido para ela não faz diferença se faz sentido para alguém. Não deve ser um texto que faça sentido para os adultos, pois estamos lidando com pessoas que vivem em um universo não completamente igual ao adulto, razão pela qual os textos precisam significar algo dentro deste mundo particular e internalizado pela criança. Se a formação desta espécie de leitores for bem sucedida teremos no futuro uma geração que não será um mero reflexo de gerações passadas, sendo antes uma capaz de transformar em soluções os problemas anteriores, propondo novos métodos e sendo agentes de uma possível transformação. Na literatura elas poderão encontrar suas grandes possibilidades e buscarão ali o

necessário para levar avante os mais audaciosos projetos. Para tanto precisam ser interessadas em conceber a literatura como uma atividade prazerosa e estimuladas através de incentivos externos como a distribuição de livros compatíveis com o seu grau de desenvolvimento e a adequação das escolas a esta perspectiva de formação de pessoas que gostem de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é sem sombra de dúvida uma das mais democráticas fontes de sabedoria sendo ao mesmo tempo uma das mais adaptáveis ao público. Não se dá na maioria dos casos a importância devida à literatura infantil, razão que talvez ajude a explicar o pouco interesse que muitas crianças demonstram pela leitura. Um plano de assimilação por parte das crianças depende muito de fatores que nem sempre são conhecidos por aqueles que as tem sob seu cuidado. A questão de maior importância parece ser a seguinte conforme demonstrado ao longo desta exposição: O que é determinante para que o prazer pela leitura seja elemento existente na vida de uma criança? Junto com esta questão poder-se-ia facilmente levantar outras, tais como: A criança é capaz de se interessar por uma espécie de literatura onde faltam elementos que fazem parte de seu universo? Ou ainda: Qual o papel da família, da sociedade e da Escola em tudo isto? Parece razoável a conclusão de que se o prazer é algo subjetivo, o necessário seria que todas as variáveis envolvidas fossem bem analisadas, não menosprezando o papel de nenhuma delas no que se refere ao fato de a criança ter na literatura uma atividade prazerosa. Enfim, deve-se considerar os fatores familiares, sociais, econômicos e tantos outros também determinantes em maior ou menor grau. Isto sem se fazer menção a figura fundamental do educador, que deverá se valer da maior quantidade possíveis de informações sobre a técnica e a história da literatura, bem como da vida das crianças que tem sob seus cuidados, nesta relação de aprendizagem. O prazer está inegavelmente associado a vários fatores subjetivos, relativos a cada indivíduo, no caso as crianças, mas independente disso está à necessidade primária de transmitir as informações em uma linguagem apropriada ao seu grau de desenvolvimento. Ao se mesclar a fantasia, as cores, e a necessidade pessoal das crianças, têm-se talvez o caminho mais curto e eficiente para que sejam conduzidas pelas prazerosas veredas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABROMIVICH, Fany. **Literatura infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CADERMATORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DALLAZEN, Maria Isabel. **Histórias de leitura na vida e na escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura e Prazer**. São Paulo: Paulinas, 1996.

ZILBERMAN, Regina; Lajolo, Marisa. **Um Brasil para crianças para conhecer a Literatura Brasileira: Histórias**. 4ª ed. São Paulo: Global, 1986.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS ASPECTOS PSICOLÓGICOS, FÍSICOS E SOCIAIS

POLIANE RAFAEL DE MOTA FREITAS

Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Anhanguera de Osasco, no ano de 2012; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Itaquá em 2016.



RESUMO

Este artigo tem como eixo central o Brincar na Educação Infantil e suas contribuições nos aspectos psicológicos, físicos e sociais, bem como no desenvolvimento da criança de Educação Infantil e como diferentes abordagens de ensino encaram atualmente na prática esta Rotina. Para esclarecer o que significa o Brincar como fator contribuinte para o desenvolvimento integral da criança, alguns dos aspectos que fazem parte desta organização, como: espaço, tempo, criança e escola, tiveram seus conceitos desenvolvidos. O tema tratado não deve ser encarado com um simples rol de atividades estáticas, e sim, mais um item do planejamento escolar, afinal, os aspectos de sua organização são tão amplos, que, se bem planejados, levando em conta a ação da criança, subsidiam este grande contexto de aprendizagem: o Brincar e sua contribuição nos aspectos psicológicos, físicos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Contribuições.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar apresenta uma visão integrada do corpo e do movimento como reflexo da ordem psíquica e simbólica do universo infantil que favorece o prazer do movimento de forma espontânea, estabelecendo uma relação causal entre a aprendizagem e as condições de adaptação ao meio ambiente social. Nessa perspectiva, a aprendizagem social e de expressão corporal se efetiva por meio do brincar, cuja representação auxilia no desenvolvimento motor, na medida em que o processo envolve o indivíduo como um todo, pois abrange diferentes domínios que caracterizam seu comportamento: cognitivo, afetivo e motor.

Quando existem necessidades é que a família seja coadjuvante nesse processo, mesmo quando existe um trabalho coordenado por profissionais de psicomotricidade com o auxílio da família poderá favorecer a criança uma forma de se sobressair bem nas relações-problemas relativas ao aprendizado.

As crianças necessitam de interação social e o brincar oferecer essa condição por meio da vivência corporal com função psicomotora poderão desempenhar papel fundamental no domínio de habilidades.

A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO

Piaget (1996) e Vygotsky (1991) foram os grandes estudiosos sobre o desenvolvimento da criança.

Para Piaget (1996) os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e que ajudam a organizar o ambiente. Os atos intelectuais são entendidos como atos de organização e adaptação ao meio. Para Piaget, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. Assim sendo, considera-se que o funcionamento intelectual é uma forma especial de atividade biológica. Ambas as atividades são partes do processo global por meio do qual o organismo adapta-se ao meio e organiza suas experiências.

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que se definem pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada etapa de sua vida.

O primeiro estágio descrito é o Sensório-Motor, nele o pensamento é constituído pelas sensações (sensório) e pelos movimentos (motor), dando o nascimento da inteligência a partir da incorporação, feita pela criança do mundo e de si mesma, podendo diferenciá-los. Saindo, assim, a criança de um estágio de puros reflexos e se desenvolvendo até alcançar o início do pensamento representativo, que se dá com a noção de permanência de objetos, ou seja, a criança percebe que o objeto continua a existir mesmo que este não esteja presente ao seu campo visual.

Piaget (1982) afirma, então, que existe inteligência antes mesmo da linguagem.

O segundo estágio é o Pré-Operacional, no qual a criança inicia o desenvolvimento de aspectos lógicos. São eles:

- Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.
- Ausência de conservação: a criança ainda não se dá conta que objetos podem ser transformados e manterem a mesma quantidade, peso ou volume.
- Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança ainda tem apenas um sentido, sem que o produto final possa retornar ao seu estado primeiro.
- Raciocínio transitivo: a criança ainda não é capaz de fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

Piaget deixou claro em seus estudos, que estas etapas aparecem nesta ordem e não em outra qualquer, sendo uma etapa a preparação para a etapa seguinte, e também não estabeleceu

idades para quês estas acontecessem, dando sempre variações, afinal, para ele, o desenvolvimento depende da interação do sujeito com o meio.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças ocorridas afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente um do outro. O comportamento sugere que a criança já tem noção de constância da forma dos objetos. Os objetos não sofrem mudanças na forma quando mudam de perspectiva. Desde que todas as ações ocorrem no espaço, a criança deve ter também um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas capacidades surge mais ou menos na mesma época e tem o mesmo caminho de desenvolvimento. Todos os seus esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e faz acomodações.

É importante reconhecer que o desenvolvimento intelectual é um processo autorregulatório. O processo de assimilação e acomodação é internamente, e não externamente, controlado. O afeto desempenha um importante papel neste controle. Em cada período do desenvolvimento sensório-motor, surgem novas e mais sofisticadas aptidões e aumenta o autocontrole. Cada pequeno progresso torna o indivíduo melhor equipado para lidar com as demandas da vida.

Ao completar o desenvolvimento sensório-motor, a criança já deve ter alcançado um desenvolvimento conceitual necessário ao desenvolvimento da linguagem falada e de outras habilidades cognitivas e sociais, principais aspectos do nível seguinte de desenvolvimento: o pensamento pré-operacional. Neste momento o desenvolvimento intelectual da criança se dá mais na área simbólica do que na área sensório-motora. Isto não significa o fim do desenvolvimento sensório-motor, indica apenas que o desenvolvimento intelectual passa a ser predominantemente afetado pelas atividades representacional, simbólica e social, e não contará mais somente com a atividade sensório-motora.

No período dos dois aos sete anos, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo não estão parados. Ao contrário, eles estão em contínua mudança, com os processos de assimilação e acomodação constantemente resultando na construção de uma nova e enriquecida maquinaria cognitiva. O comportamento da criança pré-operacional é, no início do período, semelhante ao da criança sensório-motora. Aos sete anos, há pouca semelhança.

O nível das operações concretas é um período de transição entre o pensamento pré-operacional e o pensamento formal. Durante o desenvolvimento operacional concreto, a criança atinge o uso das operações completamente lógicas pela primeira vez. O pensamento deixa de ser dominado pelas percepções e a criança torna-se capaz de resolver problemas que existem ou existiram em sua experiência.

A criança operacional concreta não é egocêntrica em pensamento como são as crianças pré-operacionais. Ela pode assumir o ponto de vista dos outros e sua linguagem é comunicativa e social. A reversibilidade do pensamento é desenvolvida. As duas operações intelectuais importantes que se desenvolvem são a seriação e a classificação, as quais forma a base para o conceito de número.

Neste nível, pode ser observado um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. O desenvolvimento da vontade, que engendra um senso de obrigação para

com as próprias normas ou valores, permite a regulação do julgamento afetivo. A autonomia de julgamento e o afeto continuam a se desenvolver nas relações sociais que encorajam o respeito mútuo. A criança torna-se capaz de avaliar suas ideias. Isto é acompanhado de uma compreensão da noção de intencionalidade e do aumento da capacidade de considerar os motivos ao emitir julgamentos. Pode ser observado o progresso dos conceitos morais, tal como a compreensão de regras, mentiras, acidentes e justiça.

Segundo Elias (2000, p. 7): “no processo de aprendizagem participam também, além dos aspectos biológicos e psicológicos, descritos por Piaget, o contexto histórico, político e social de cada indivíduo”.

Piaget e Vygotsky demonstram em seus estudos que as capacidades de conhecer e aprender são constituídas pelas trocas realizadas entre sujeito e meio, caracterizando os desenvolvimentos motores, afetivos e cognitivos infantil num processo dinâmico que se dá de forma simultânea e integrada, tendo a própria atividade da criança como seu principal elemento.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista sustentado pelos dois estudiosos Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da interação deste com o meio que o cerca, ou seja, o desenvolvimento se dá por causa da relação que se estabelece entre o sujeito, com toda sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o meio onde está inserido, que compreende uma série de fatores que vão desde os objetos materiais até os valores morais, passando necessariamente pela existência do outro.

A PEDAGOGIA NA VIDA DA CRIANÇA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.

O tempo foi inventado para dar ritmo ao cotidiano, assim deve ser organizado de tal forma que favoreça e facilite o desenvolvimento das metas propostas dentro da jornada diária.

De acordo com o RCNEI (1998, p.54) propõe que o tempo seja dividido em três modalidades:

- Atividades permanentes: são atividades que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, ou seja, atividades que ocorrem com frequência, como, brincadeira; roda de histórias e de conversas; oficinas de artes; higiene; alimentação; etc.
- Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas que oferecem desafio em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.

- **Projetos de trabalho:** são conjuntos de atividades que partem de eixos de trabalho, sem uma duração determinada, que visam a exploração total do conteúdo, geralmente com uma produção final clara, objetiva e palpável.

Percebe-se que uma das grandes preocupações nas escolas de educação infantil está relacionada ao tempo, pois os professores precisam elaborar atividades significativas de acordo com a faixa etária de cada criança, preocupando-se com o tempo de desenvolvimento dessas atividades.

A Pedagogia deve ter significado para que o professor consiga planejar suas aulas de acordo com cada faixa etária e que suas ideias façam sentido para as crianças.

O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO COADJUVANTES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Os jogos e as brincadeiras fazem parte de movimentos e ações que estimulam o desenvolvimento psicomotor, favorecendo o estímulo à criatividade, à imaginação, exercendo uma forte influência no aprendizado infantil.

A família tem grande importância nesse processo na articulação de ambientes adequados para proporcionar as condições para a criança brincar com uma maior diversidade de experiências para auxiliar no desenvolvimento da inteligência e a usar plenamente o seu corpo.

Com a evolução das brincadeiras a criança começa a se expressar fisicamente de forma mais eficaz, favorecendo a criança construir uma imagem positiva de si própria, tornando-se uma criança mais agradável, preparada para criar vínculos e obter cooperação dos outros com o uso da ex-

pressão corporal.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor, as atividades coordenadas favorecem a educação psicomotora com a prática do movimento.

O intelecto se constrói a partir da atividade física e o desenvolvimento das funções motoras (movimento) não pode ser separado do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Portanto, para que o ato de brincar se processe adequadamente é indispensável o domínio de habilidades psicomotoras através de um acompanhamento especial da família e de outros profissionais que devem dar suporte à família para realizar ações de planejamento de como desenvolver as brincadeiras com a criança.

A criança vive num mundo de significações, onde os gestos querem dizer alguma coisa, o corpo tem um sentido que pode sempre ser interpretado e traduzido. Na visão de LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231) “existem os comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos aprendidos”.

Os comportamentos adquiridos das aprendizagens básicas podem ser considerados como os de higiene pessoal e alimentação, fazem parte da formação da personalidade e da imagem corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança é de fundamental importância para sua vida. É preciso que a criança possa assimilar cada um de seus progressos antes de adquirir um novo.

BRINCAR, APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Em relação às perspectivas da família com a escola de seus filhos, encontram-se várias ideias, de que a instituição escolar “eduque”, naquilo em que a família não alcança. A família não é a única via pela qual se pode tratar a questão da socialização, mas sim um ambiente privilegiado, uma vez que tende a ser o primeiro grupo social, no qual a criança tem acesso. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Porém, é na escola, que este processo assume sua função educativa. O brincar assume novo contorno, então assim como a escola está tendo que se adaptar a essas mudanças, as famílias precisam entender essa nova realidade que permeia a vida de seus filhos e perceber que a escola deve ser seu parceiro nesta travessia, nunca o agente determinante.

Para a escola, este brincar precisa ser amplamente entendido como uma ferramenta onde favorecer a brincadeira, não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção.

A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. As maneiras de mediação que os professores podem utilizar no ambiente da educação são amplas, basta que ele reconheça o valor e a utilidade dos objetos, dos ambientes, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim alcançar seu objetivo pedagógico, no brincar dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança, na fase inicial de sua vida poderá apresentar necessidades especiais, a partir de experiências que favoreçam a criança uma intervenção real no mundo exterior, para modificar por meio do brincar. Enquanto isso se verifica como ela pode perceber as trocas neste mundo e os integrar a um sistema concreto por meio de jogos e brincadeiras que tenham como eixo favorecer o desenvolvimento psicomotor.

Pensar a organização do Brincar na Educação Infantil é pensar a relação de professores e crianças com o conhecimento. O Brincar assumirá feições diferentes conforme essa relação for concebida: vai variar o uso do espaço e do tempo, bem como as relações interpessoais.

O professor de Educação Infantil que reconhece a importância da interação e do Brincar no processo de conhecimento garante ocasiões para troca de informações, ideias, opiniões.

Conclui-se que o Brincar favorece por meio da interação a melhoria na aprendizagem que ocorre quando um organismo, ao ser colocado diversas vezes numa mesma situação, altera a resposta dada de forma relativamente duradoura, e sistemática, permitindo assim seu desenvolvimento nos aspectos psicológicos, físicos e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1998.

LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B. **Simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Forense Universitária. 1998.

SANTOS, G. F. de L. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A CONTRIBUIÇÃO DA LUDOTERAPIA NAS SALAS HOSPITALARES

TÂNIA APARECIDA FEITOSA MEDEIROS

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Cidade de São Paulo, em 2011; Especialista em Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em 2014; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Nos últimos anos, um número crescente de profissionais de saúde mental observou que o brincar é tão importante para a felicidade e o bem-estar humano quanto o amor e o trabalho. Alguns dos maiores pensadores de todos os tempos, incluindo Aristóteles e Platão, refletiram sobre por que o jogo é tão fundamental em nossas vidas. A seguir, estão alguns dos muitos benefícios do jogo que foram descritos por teóricos do jogo. A terapia lúdica é uma abordagem estruturada e teoricamente baseada na terapia, que se baseia nos processos normais de comunicação e aprendizagem das crianças. Os poderes curativos inerentes ao jogo são usados de várias maneiras. Os terapeutas utilizam estrategicamente a terapia lúdica para ajudar as crianças a expressar o que as está incomodando quando não têm a linguagem verbal para expressar seus pensamentos e sentimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Terapia Lúdica; Poderes Curativos.

INTRODUÇÃO

Partindo-se da hipótese de que a presença e atuação de um ludoterapeuta no ambiente hospitalar são de extrema importância às crianças e adolescentes em fase escolarização, como forma de dar continuidade ao seu aprendizado, garantindo-lhes seu direito a educação e possibilitando instantes lúdicos, de descontração, bem-estar, interatividade e de compartilhamento e aquisição de novos conhecimentos, de modo a preencher seu tempo ocioso de forma sadia, através de atividades variadas, fazendo com que se “desliguem” temporariamente, do momento tão difícil que estão atravessando.

Segundo Brandão (2007, p. 10), “educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”.

Portanto, devemos considerar que ela não se restringe apenas a um espaço delimitado cha-

mado de escola, mas que ela ocorre em toda parte em que há “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modo de ensino formal e centralizado” (p. 13).

Brandão ainda aponta que assim como a educação independe de um espaço para acontecer, ela também não apresenta um modelo único e nem tão pouco uma única forma para acontecer, portanto, o ensino que ocorre na escola não é uma prática única e o professor também não é o único praticante do ato de ensinar.

Segundo Ceccim (1999, p.44), a possibilidade de saída do leito, bem como a proposição de atividades motivadoras e a observação de que outras crianças também vivenciam tais experiências, contribuiu para um melhor desenvolvimento e mais rápida recuperação de crianças que participaram desta modalidade de ensino.

(...)a necessidade de formular propostas e aprofundar conhecimento teóricos e metodológicos, visando em atingir o objetivo de dar continuidade aos processos de desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças e jovens hospitalizados (CECCIM, R. B. & FONSCECA, 1999, p.117).

Segundo MATOS e MUGIATTI (2007, pag. 45), este enfoque educativo e de aprendizagem surgiu da convicção de que a criança e o adolescente hospitalizados, em idade escolar, não devem interromper seu processo de escolarização devido a este atendimento cumprir a função de estimular a continuidade dos estudos para que estes estudantes não percam seus cursos e não se tornem repetentes, ou venham a interromper o ritmo de aprendizagem; assim, conseqüentemente, sem dificultar a recuperação de sua saúde.

O espaço formal pode ser estruturado a partir da ideia da autora Maria da Glória Gohan (2006), quando aborda que estes ambientes são normatizados, regrados, preocupados com o ensino e a aprendizagem de conteúdos. São metódicos e necessitam de alguém que ministre (professor) assim como de um espaço específico.

O ludoterapeuta possui um papel importante na educação brasileira. Atualmente surgiram novos campos de atuação para este profissional, a classe hospitalar é um destes espaços.

CLASSES HOSPITALARES

Além de cumprir o direito de toda criança e adolescente à educação, as salas de aula do hospital às vezes fazem parte da terapia que ajuda as crianças a entender e lidar com sua doença, para que possam adotar uma atitude positiva na escola cura.

Nos últimos anos, o número de publicações que se referem à necessidade de promover atendimento integral a crianças doentes e hospitalizadas, não apenas do ponto de vista físico ou médico, mas também do ponto de vista psicológico e educacional (DE MANUELES, ORTIZ, SERRADAS, ESTALAYO, 2002).

Os professores trabalham em coordenação com a equipe médica e isso contribui para a melhora do humor das crianças, principalmente aquelas que, devido à sua patologia, precisam ser

internadas por longos meses.

Sobre a regulamentação da Pedagogia em âmbito Hospitalar, Schike (2008, p. 16) afirma que:

Apenas em 2002 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial, regulamenta esse tipo de trabalho com a publicação do documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimentos pedagógicos domiciliar; estratégias e orientações.” Que tinha por objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.

A denominação Classe Hospitalar aparece como acompanhamento didático ao ser hospitalizado, para que não ocorra uma defasagem no ensino regular do educando e consecutivamente um atraso cognitivo por conta de sua internação. Já a Pedagogia Hospitalar é o conjunto de ações pedagógicas que beneficiam o aprendizado do aluno/paciente, ou seja, uma modalidade está inserida na outra.

As classes hospitalares realizam atendimento educacional limitado apenas a uma situação de hospitalização em um período longo ou curto. O principal objetivo das salas de aula dos hospitais é que crianças entre 3 e 16 anos possam receber atenção educacional para reduzir os efeitos negativos da hospitalização, tanto em nível educacional quanto social.

A Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC reconhece a Classe hospitalar como sendo uma modalidade de atendimento educacional às crianças e jovens (internados) que necessitem de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar (MEC/SEESP, 1994).

A internação hospitalar é algo que rompe com nosso modo de vida habitual e com nosso ambiente mais próximo em todos os níveis.

No caso de crianças pequenas, o modo de vida também se une à quebra de seu ambiente educacional e, possivelmente, ao atraso dos estudos ou, pelo menos, à interrupção do ritmo de treinamento que cada criança adolescente havia estabelecido antes da hospitalização. Se observarmos também que, atualmente, devido à conformação do nosso sistema educacional, há um alto percentual de reprovação escolar, isso também pode ser abundante nesta última questão.

Considerando que a atividade é realizada dentro de um hospital e que cada uma das crianças é hospitalizada por diferentes patologias, a atividade dos professores será especialmente delicada, pois as circunstâncias que cercam a criança hospitalizada devem ser levadas em consideração.

Portanto, o trabalho do professor nas salas de aula do hospital geralmente visa fortalecer a criatividade das crianças, bem como melhorar suas habilidades e usar novas tecnologias. Dessa forma, pretende-se obter uma integração sócio emocional nas crianças, evitando assim um sentimento de angústia e isolamento nelas.

Mas tudo isso não é apenas o trabalho dos professores nas salas de aula dos hospitais, pois os pais desempenham um papel essencial em tudo isso. Eles são o maior apoio psicológico e emocional das crianças; portanto, o contato com os pais deve ser contínuo para que eles possam fornecer informações sobre as crianças e, por sua vez, poder ter contato com a escola da criança.

Por sua vez, o contato com a equipe de saúde do hospital também é importante, pois são eles que podem indicar principalmente aos professores nas salas de aula do hospital o estado de

saúde em que o menino ou a menina estão e atuam como motivadores para os pequenos assistirem à sala de aula.

De acordo com Esteves (2002, p. 13):

A Pedagogia Hospitalar é uma modalidade de Educação que visa melhorar a Qualidade de Vida da criança hospitalizada, portanto afastada de seu meio social e do contato com o mundo exterior. Sua visão humanística permite olhar para criança tomando-a como um ser global, seu objetivo é atender de forma global e humana (filosofia humanística) os alunos que estão impossibilitados de frequentar as salas de aulas nas escolas da rede regular de ensino.

Como pode se perceber, o trabalho das salas de aula do hospital é essencial durante a permanência das crianças no hospital para ajudá-las a facilitar academicamente a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e psicologicamente por meio de atividades que evitam a sensação de angústia e isolamento neles e em suas famílias.

O PAPEL DO EDUCADOR TRABALHANDO COM O LÚDICO

O papel do professor enquanto educador é de auxiliar a criança na estruturação das brincadeiras, o que organiza sua base, oferta diferentes objetos, fantasias, jogos, delimitação do espaço e o tempo para brincar.

Por meio do lúdico, o professor pode observar e construir uma visão do processo de desenvolvimento das crianças em conjunto e individual.

Assim poderá oferecer às crianças materiais adequados e um espaço estruturado para brincar, permitindo o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais.

O professor deverá organizar situações para que as brincadeiras ocorram de diversas maneiras, possibilitando à criança oportunidade de escolher os temas, papéis, companheiros com quem deseja brincar ou jogos de regras e de construção, para que elaborem de maneira pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Toda ação do educador deverá ser refletida, planejada, executada e avaliada, pois compete a ele respeitar o brincar da criança, oferecendo diversidade de brincadeiras para que ela possa adquirir novas experiências e novos conhecimentos.

Portanto, a brincadeira não é inata, mas aprendida, através da imitação (segundo estudos de Piaget). Por isso é importante ensinarmos as crianças a brincarem, desenvolvendo uma grande variedade de brincadeiras para, posteriormente, fazerem suas próprias escolhas. A criança, ao fazer a relação com tudo que o cerca, se socializa, é capaz de cooperar e com isso consegue distinguir diferentes opiniões. A linguagem se desenvolve mais, sendo possível respeitar as regras. A atividade lúdica se caracteriza, pois, pelo jogo de regras.

As brincadeiras cantadas incentivam a representação, contribuem para a socialização e auxiliam o desenvolvimento da linguagem. As atividades lúdicas desenvolvem as noções de espaço-temporal. As brincadeiras com regras fixas (pelas crianças) ajudam na compreensão de normas,

desenvolvimento de hipóteses, a superação dos erros, favorecem uma maneira da criança construir o conhecimento através das relações determinadas. O brincar é uma aprendizagem fundamental para o ser humano.

A escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição da autonomia da aprendizagem, pois as atividades lúdicas facilitam para a criança o progresso de sua personalidade integral.

As atividades lúdicas, quando direcionadas à alfabetização e o ensino da língua materna, são possíveis, pois é por meio delas que se integram o prazer e o aprender, saber e fazer.

Entende-se que o processo de alfabetização de crianças deva ser realizado com prazer e construção e que a estratégia lúdica vem se configurando como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e aquisições formais.

O professor precisa da prática para constituir a sua identidade profissional e somente a formação inicial não pode ser considerada a fonte formadora da prática do docente. Buscar significados coletivos que permeiam a identidade profissional docente, seus saberes e fazeres, é a proposta que vai ao encontro do sentido individual, da singularidade, constituindo cada professor no locus da prática pedagógica, a sala de aula.

Fontes distintas de saberes convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, mas a ênfase recaiu sobre as concepções que foram explicitadas pelos professores na investigação ao falar sobre o que entendem por letramento e como a leitura e a escrita estão presentes na sua vida e nas suas práticas pedagógicas.

Dentre das reflexões sobre a docência na alfabetização e o modo ou método abordado um recurso hoje muito utilizado é o lúdico na sala de aula, com brincadeiras e jogos que introduzem o aluno no mundo acadêmico fazendo com que a criança seja participante da construção do seu processo de aprendizagem.

As crianças passam por etapas diferentes, que vão evoluindo ao longo todas as suas vidas e adquirem amplo desenvolvimento de suas funções cognitivo, social e desenvolvimento psicomotor.

A inserção da ludicidade nas aulas faz-se, necessária para criar um ambiente alfabetizador, proporcionar a inter relação entre o aluno e professor, facilitando o processo de ensino aprendizagem. Bem como a formação profissional também se faz necessária. Pois, hoje temos vários profissionais que, não sabem trabalhar com este método de ensino.

As crianças pequenas passam um tempo considerável em ambientes educacionais, nos quais tradicionalmente sua principal ocupação é brincar. Um ambiente lúdico na pré-escola tem sido relacionado a um melhor desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Embora se presuma que os comportamentos lúdicos dos professores são importantes na criação de um ambiente escolar lúdico, falta conhecimento empírico sobre esse assunto.

De acordo com Santos (2012):

Ao longo dos anos podemos comprovar que a utilização de procedimentos metodológicos que envolvem brincadeiras, jogos e brinquedos tende a contribuir com mais facilidade para o processo de ensino e aprendizagem da criança na formação de atitudes como: cooperação; socialização; respeito mútuo; interação; lideranças, criatividade, personalidade e autonomia, que favorecem a construção do conhecimento do educando. (SANTOS, 2012, p.32)

As crianças pequenas passam um tempo considerável em ambientes educacionais, nos quais tradicionalmente sua principal atividade é brincar. A brincadeira e a brincadeira são consideradas características básicas da educação infantil e têm sido relacionadas ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Um ambiente escolar lúdico tem sido relacionado ao maior envolvimento da criança nas brincadeiras e a um melhor aprendizado e desenvolvimento. No entanto, apesar da extensa literatura sobre como criar um ambiente educacional lúdico e a suposição intuitiva comum sobre a importância dos comportamentos lúdicos dos professores na promoção de um clima lúdico nas aulas e no desenvolvimento das brincadeiras e brincadeiras das crianças, falta conhecimento empírico sobre o assunto. Primeiro, a brincadeira de adultos e especificamente de professores é menos estudada em comparação com as crianças. Além disso, a relação entre a brincadeira dos professores e das crianças dificilmente foi examinada empiricamente, tanto quanto sabemos.

A maneira como as crianças brincam pode ser capturada de maneiras diferentes; uma delas é através da brincadeira. A brincadeira não apenas captura o mecanismo da brincadeira, mas também aborda a abordagem geral da criança em relação à brincadeira.

A brincadeira é composta de quatro dimensões: (1) a motivação interna da criança, independentemente das expectativas externas; (2) controle interno - a capacidade da criança de determinar ou direcionar a ação lúdica; (3) a liberdade de suspender a realidade em jogo; e (4) enquadramento - a capacidade da criança de se comunicar e interpretar sinais sociais. A brincadeira tem sido relacionada ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo e ao bem-estar das crianças. Por exemplo, está significativamente relacionado ao enfrentamento ativo, à regulação afetiva e à vontade de expressar emoções.

A criança vive num mundo de significações, onde os gestos querem dizer alguma coisa, o corpo tem um sentido que pode sempre ser interpretado e traduzido. Na visão de LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231) “existem os comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos aprendidos”.

Os comportamentos adquiridos das aprendizagens básicas podem ser considerados como os de higiene pessoal e alimentação, fazem parte da formação da personalidade e da imagem corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança é de fundamental importância para sua vida. É preciso que a criança possa assimilar cada um de seus progressos antes de adquirir um novo.

Gonzaga nos diz que a habilidade de planejar, estabelecer metas para o ensino-aprendizagem, realizar intervenções e é claro, mudar quando for necessário, mudar a prática pedagógica, deve ser uma constante na vida do profissional da educação. A prática pedagógica do profissional é fundamental para que os objetivos sejam alcançados com eficiência, Gonzaga nos faz refletir sobre,

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (GONZAGA, 2009, p.39)

Gonzaga afirma que um bom profissional deve manter-se em constante atualização, sempre procurando algo novo que possa acrescentar em sua prática ou até mesmo no seu aprendizado. O professor, planeja, atinge metas estabelecidas, não só pela instituição que leciona, mas metas pessoais estabelecidas dentro de sua sala de aula.

Quando as crianças brincam, aprendem sobre a realidade e maneiras de afetá-la e manipulá-la. Ser brincalhão significa ser livre para criar funções e atividades, independentemente de restrições externas. O comportamento lúdico das crianças é guiado por uma motivação interna para um processo com objetivos auto impostos, com tendência a atribuir seus próprios significados a objetos e comportamentos. Essas características da brincadeira ajudam as crianças a aprender, a serem criativas e a lidar com as dificuldades.

Embora a literatura sobre a brincadeira de adultos tenha crescido nos últimos anos, ela ainda é pouco estudada em comparação à brincadeira de crianças. Os indivíduos que são divertidos são tipicamente engraçados, bem-humorados, espontâneos e têm maior probabilidade de agir de maneira lúdica, brincando, provocando, fazendo palhaçadas e sendo tolos.

Estudos existentes mostraram que a diversão dos adultos está relacionada ao bem-estar, sensação de felicidade, satisfação no relacionamento e auto estimativas mais elevadas de engenhosidade e criatividade. Especificamente, a pesquisa indica que a diversão está positivamente relacionada à satisfação e ao desempenho no trabalho.

Por meio de comportamentos lúdicos, o professor poderia criar um ambiente que permitisse às crianças expressar maior alegria e ser mais criativo e flexível nas brincadeiras.

Ao se enquadrar à atividade lúdica no contexto educacional, o professor deve ter seus objetivos bem claros, devendo definir, previamente, em função das necessidades e dos interesses do grupo e segundo seus objetivos, qual é o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades cotidianas. Deve também definir os espaços físicos, aonde esses jogos e as brincadeiras irão se desenvolver: dentro da sala de aula, no pátio ou em outros locais.

É fundamental colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, ou seja, integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado.

A criança constrói seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

O jogo é uma atividade mais estruturada e constituída por um princípio de regras mais diretas, já a brincadeira tem uma associação mais característica com o universo infantil, significa divertimento, entretenimento, passatempo, mas não necessariamente brincar por brincar, pedagogicamente falando sempre é possível tornar o brincar em uma situação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança hospitalizada, mesmo por um curto período de tempo, pode sofrer vários distúrbios psicológicos. Para evitar os possíveis efeitos negativos que a hospitalização pode ter sobre o paciente pediátrico, a atividade pedagógica - como complemento à ação médica - leva uma carta da natureza há anos em muitos países europeus diferentes.

Partindo do pressuposto de que a educação está presente em toda parte e que a escola não é o único espaço para que ela aconteça, e de que a pedagogia traz consigo o cuidado com a criança, a atenção à infância e o olhar crítico sobre o processo educativo, pudemos então perceber que tem sido cada vez mais recorrente a ocupação dos pedagogos em espaços não escolares.

A atividade pedagógica como complemento à ação médica em hospitais, leva carta da natureza há anos em muitos países. Sabemos que nas últimas décadas os departamentos infantis foram fechados, mesmo para os pais e nesse ambiente rígido não havia lugar para a educação das crianças.

Precisa-se refletir a respeito das classes hospitalares, para que essas estejam sempre presentes nos hospitais aos quais existem pacientes na fase escolar, dando continuidade aos conteúdos que a criança hospitalizada estaria aprendendo na sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96 de 20/12/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 2 out. 2022.

_____. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Disponível em: <http://.mec.gov.br/sessp/pdf/livro09.pdf>. Acesso em: 02 out.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

CARDONE, PIA e MONSALVE, CLARGINA. (2010). **Pedagogia Hospitalar Uma proposta educacional**. Caracas: Fundo Editorial da Universidade Pedagógica Experimental Libertador.

CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. (orgs). **Criança Hospitalizada: atenção integral como es-
cuta à vida**, Porto Alegre: UFRGS, 1997.

DE MANUELES, Julio, et. al. **Necessidade de assistência educacional à criança hospitalizada**.
Ensino: Anuário Didático da Interuniversidade, Salamanca, v. 20, p. 243-258, 2002.

ESTEVES, C. R. **Pedagogia Hospitalar: um breve histórico**. Disponível em <[http://www.santama-
rina.g12.br](http://www.santama-
rina.g12.br)>. Acesso em: 1 out.2022.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: ed.
Memnon, 2003.

GONZAGA. Rúbia Renata das Neves. **A importância da formação lúdica para professores de
educação infantil**. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

GUILLÉN, MANUEL e MEJIA, ÁNGEL. (2002) **Apresentações educacionais em salas de aula
de hospitais**. Madri: Narcea.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS Soraia Napoleão. **Classe hospitalar: um olhar so-
bre sua práxis educacional**. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.
asp?cod=57131&type](http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.
asp?cod=57131&type) Acesso em 2 out.2022.

PEREZ Serrano, GLÓRIA. (2004). **Pedagogia Social-Educação Social: construção e interven-
ção científica**. Madri: Narcea.

SCHILKE, Ana Lucia T. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM ESPAÇO HOSPITALAR**. Dissertação
(Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

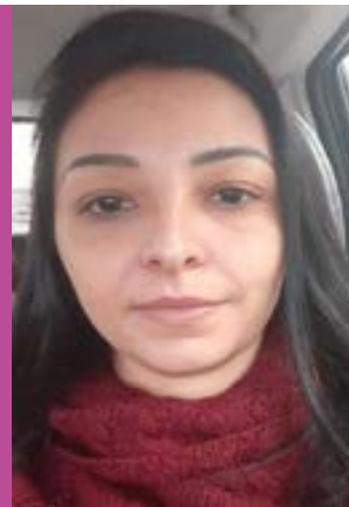
SANTOS, Santa Marli pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VIOLANTE, Veronica. (2010). **Artigo apresentado no Primeiro Congresso Latino-Americano e do Caribe, Pedagogia hospitalar hoje em dia, políticas e formação profissional**. Cidade do México.

JOGOS QUE ENSINAM: BRINCANDO SE APRENDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE RODRIGUES COSTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura, concluído em (2007); Professora de Educação Infantil na EMEI Recanto Campo Belo – Dirce Zillesg Borges dos Santos.



RESUMO

O presente Artigo tem como finalidade estudar a função e a importância dos jogos educativos para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, bem como observar os critérios indicados para a seleção dos jogos específicos para cada etapa do processo educativo. Verificaremos como a aplicação dessas atividades colabora para o desenvolvimento da criança. Anteriormente aos estudos desenvolvidos por Friedrich Fröbel, educação e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras não eram considerados uma boa combinação por considerar-se que a escola cabia apenas o papel de transmissor de conteúdo sem distrações.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Ludicidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Atualmente a ludicidade é a ferramenta padrão utilizada na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática promotora do desenvolvimento infantil. A ludicidade torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais prazeroso e significativo, o que favorece o desenvolvimento integral da criança. Sabe-se que a criança aprende e se desenvolve enquanto brinca, e constrói sua visão de mundo a partir do que faz de conta. Levando em consideração estes dados, abordaremos os aspectos que envolvem a elaboração e o direcionamento das atividades que tem o jogo como componente principal para sua realização. Investigaremos os tipos de jogos e brincadeiras disponíveis para a Educação Infantil, suas características e aplicações. A análise das referências bibliográficas constantes neste estudo tem a finalidade central de pesquisar os aspectos metodológicos e os benefícios decorrentes da aplicação de atividades envolvendo jogos educativos para o desenvolvimento integral da criança.

Quando pensamos em processo de aprendizagem podemos afirmar que é um processo orgânico, esse processo não acontece por consumo, e sim através da assimilação interna do eu individual. Este processo perpassa pela vontade de aprender e pelo empenho na elaboração do

que foi aprendido, através de momentos coletivos, do treinamento para uso de instrumentos e pela montagem p de táticas de assimilação, adquiridas através da criatividade e empenho pessoal.

O processo de aprendizagem é modificado pelos ritmos da vida urbana, porém o metabolismo da assimilação das aprendizagens permanece o mesmo.

A Produção do conhecimento no contexto da aula é indispensável, pois este é o momento em que o professor sistematiza através de seus conhecimentos e competências, um espaço voltado a atividades propício a despertar as habilidades importantes aos alunos em sala de aula.

É importante destacar que o momento da aula deve-se desmembrar em outros momentos e locais a fim de que os alunos possam produzir seu próprio conhecimento e assim, sistematizá-los, é no contexto individual e coletivo que se processa o conhecimento adquirido. E assim o professor organiza os tempos de aprendizagem na aula.

Os questionamentos que acontecem na aula se desmembram em muitas outras questões, que posteriormente serão repensadas pelos alunos, subsidiadas pelo diálogo já iniciado durante a aula.

Os primeiros anos de vida da criança são a base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, para isso se faz muito necessário à presença da figura materna, já que ela fornece o primeiro e mais forte vínculo para a criança. No decorrer do desenvolvimento é de extrema importância o contato com diferentes grupos sociais, pois este possibilita a construção do autoconceito da pessoa. O primeiro grupo social que a criança tem contato é a família, representando seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro dessa criança.

O afeto exerce papel fundamental na atividade humana, prova disso é que sem afeto não há interesse, necessidade ou motivação. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência. Sendo assim, é muito importante a valorização do afeto na criança em idade de escolarização, pois isso contribui com a formação da autoestima.

No ambiente escolar, o incentivo de didáticas que incentivam a teoria emocional consegue alcançar bons resultados. No entanto, antes de entrar na escola a criança já tem uma vida cheia de experiências que adquiriu em outras relações sociais. O bom relacionamento com a mãe, especialmente nos cinco primeiros anos de vida, ajuda a criança a construir uma personalidade saudável, pois diante do afeto que dedica ao seu filho, a figura materna ajuda na prevenção de problemas emocionais, refletindo assim em sua personalidade na vida adulta.

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PROCESSOS DE MUDANÇAS

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB)

As políticas educacionais e sua organização tal como observamos hoje, passou por um significativo processo de reestruturação, associadas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a sociedade atual.

Como exemplo deste processo disso podemos citar as reformas educacionais realizadas nos países da Europa e América nas décadas passadas. Essas mudanças refletem a recomposição do sistema capitalista mundial que trouxe consigo o neoliberalismo, que caracteriza se por três características particulares: mudanças no processo de produção (avanços científicos e tecnológicos), superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do Estado o que, atinge diretamente a educação.

A reforma que ocorreu nos sistemas educacionais tem quatro pontos principais: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. No Brasil, por sua vez também houve algumas transformações significativas no sistema educacional a partir dos anos 90 anos da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde se numeraram prioridades para a educação, das quais, a universalização do ensino fundamental, e a elaboração e promulgação da LDB , do PNE, das diretrizes curriculares.

Essas normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação e documentos norteadores específicos para a educação infantil que passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, classificada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, fazendo com que a Educação infantil passasse por profundo processo de mudança passando a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, e tratada como um nível de ensino.

No ano de 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, trazendo mudanças na Educação Infantil, e mudando a concepção de Infância. A criança passa a ser vista como um ser em processo de construção de identidade.

A orientação e que na Educação Infantil desenvolva se a linguagem, movimentos e exploração do ambiente para que se tenha um desenvolvimento integral da criança. Embora com o passar do tempo muitas mudanças tenham ocorrido na Educação Infantil ainda se faz necessário muitas melhorias, como a melhor formação e qualificação dos educadores; melhorar as condições de infraestrutura material das unidades escolares bem como aumentar os investimentos em educação.

O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33)

Durante muito tempo o jogo não era visto como potencial instrumento da ação educativa, sendo visto apenas como passatempo ou atividade de pouca importância, praticada por adultos e crianças, mas esta visão foi sendo desconstruída ao ponto que ia percebendo se que no momento do jogo, do brincar, das atividades lúdicas a criança demonstrava prazer e ao mesmo tempo desenvolvia melhor as atividades propostas. Existem diversos tipos de jogos, direcionados as práticas educativas, dentre eles destacam se.

JOGOS COOPERATIVOS - São atividades realizadas em grupo onde requer a cooperação dos companheiros, onde todos deverão buscar estratégias para vencer o grupo adversário. Neste tipo de jogo a cooperação exigida estimula a integração, favorecendo a socialização. (Ex: futebol, vôlei,).

JOGOS EDUCATIVOS - Caracterizam-se pela presença de elementos formativos que através da ação lúdica facilitam e estimulam a aprendizagem a partir da interação do professor. São ferramentas educacionais importantes para os profissionais que buscam alternativas de aprendizagem, promovendo o interesse comum dos alunos. (Ex: boliche, jogo da memória).

JOGOS MOTORES - São aqueles que exigem movimentos corporais, favorecendo as atividades físicas. Exemplos desses jogos são a corrida, pula-corda etc.

JOGOS POPULARES INFANTIS - São aqueles desenvolvidos em quintais, ruas, terrenos baldios, pátios de escolas. Este tipo de jogo também é chamado de jogos tradicionais. (Ex: amarelinha, boca de forno, três Marias).

JOGOS PSICOMOTORES - São aqueles que estimulam o desenvolvimento do corpo e da mente. A criança desenvolve sua organização espacial, lateralidade e a orientação temporal. Quando se realiza este jogo criança é colocada em constante ação e reflexão da sua ação.

JOGOS DE “VOLTA CALMA” - São dinâmicas que são realizadas a fim de manter as crianças mais calmas, quando vem de outra atividade mais agitada, como o futebol. Exemplos: mímicas, roda de conversa, história etc.

JOGOS NA NATUREZA - Termo recente, relacionado às atividades realizadas ao ar livre, onde a criança tem o contato direto com a natureza. Também é uma forma de conscientizar as crianças quanto à preservação do meio ambiente.

JOGOS SENSORIAIS - Os “jogos sensoriais” são brincadeiras que estimulam a percepção dos sentidos: visão, audição, tato, paladar, olfato. O cérebro tem papel fundamental no processo perceptivo das crianças, uma vez que atribui significados aos estímulos sensoriais a partir das experiências direcionadas às crianças.

JOGOS SIMBÓLICOS - Também chamado de faz de conta. Caracteriza-se por atividades sem regras definidas onde a criança representa suas vivências através de símbolos, fazendo o papel do seu professor, de ser a mãe ou o pai, transformando objetos em algo que ela gostaria que fosse. Os jogos simbólicos estimulam a imaginação e a fantasia da criança favorecendo a interpretação do mundo real, além de explorar as noções de espaço, tempo e causalidade.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e da aprendizagem, hoje já é parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar, buscando ela própria as respostas das situações apresentadas.

Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana é necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico. A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

O PAPEL DO EDUCADOR

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)

O educador tem papel fundamental na aplicação dos jogos e brincadeiras, é ele quem vai propor e mediar à atividade, selecionar o jogo conforme a faixa etária o estágio de desenvolvimento

da criança. Ao educador cabe a função de propor as regras do jogo sem impor de forma inflexível, para que a criança possa assimilá-las do seu modo, tendo a propriedade de tomar decisões, trabalhando assim o desenvolvimento político e social da criança. Essa autonomia proporciona o pensar em si e no grupo em que está inserido.

Cabe ao educador mediar à situação de aprendizagem levando a criança a compreender as regras gerais as quais inicialmente ela não tem acesso direto. Cabe ao educador também ter um planejamento claro acerca dos resultados a serem obtidos ao final da atividade proposta para que o jogo não seja apenas uma brincadeira vazia, e sim, um caminho de desenvolvimento e aprendizagem efetivo para a criança, visando seu pleno desenvolvimento, sempre permitindo a criança seguir o caminho da construção própria do conhecimento e assimilação dos objetivos da proposta.

O sexto objetivo contemplado no RCNEI (1998, p. 28) é: “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades”. É a parte que mais chama atenção das crianças, pois elas adoram brincar sem se preocupar com as tarefas.

Pode se perceber, portanto, que o desenvolvimento infantil é peculiar a faixa etária em que se encontra a criança, e cada fase devem respeitadas e levadas em consideração no momento da elaboração e escolha dos materiais a serem utilizados no momento educativo, critérios estes contemplados nos documentos oficiais que regem a Educação infantil.

O sexto objetivo expresso no RCNEI, deixa claro que através do brincar as crianças expressam suas emoções, seus sentimentos, desejos e necessidades de maneira livre e espontânea sem preocupações. Este aspecto deve ser sempre trabalhado no ambiente educacional. Favorecendo o desenvolvimento integral da criança, para que ela se torne um adulto, cidadão, consciente de seu lugar na sociedade, dos seus direitos e deveres, para que possa refletir a cerca de sua realidade, e da sociedade da qual faz parte, construindo para si e para o outro um ambiente social de convivência saudável, consciente e crítico, livre de alienação e imposição da sociedade dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi elaborado com base nas bibliografias citadas, e teve como objetivo principal demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem como foco na Educação Infantil. Verificamos a contribuição de diversos educadores, filósofos e pensadores da educação acerca do assunto.

Durante a pesquisa podemos verificar que a ludicidade e hoje a palavra-chave quando o assunto é educação infantil, pois sabe-se que a criança aprende brincando, desenvolve-se física e intelectualmente quando é direcionada a explorar o mundo que a cerca de forma lúdica, espontânea e prazerosa.

Vimos que após estudos científicos foi constatado que o brincar faz parte do universo infantil e contribui para o desenvolvimento integral da criança levando-a a se tornar um adulto pensante, crítico e que sabe se posicionar frente à sociedade em que estão inseridas. Observamos que existem diversos tipos de jogos e brincadeiras e que os mesmos devem ser selecionados pelo educador adequando-os a fase de desenvolvimento da criança.

Vimos que o professor deve exercer um papel mediador, hora direcionado a brincadeira e mostrando as regras, hora deixando a criança livre para vivenciar o momento do jogo e da brincadeira. Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil (cerca de 5 anos de idade) e indispensável o uso de diversas atividades lúdicas, (jogos, dança, teatro etc.) como práticas essenciais promotoras de desenvolvimento da criança. Pode se considerar que os jogos no ambiente educacional ultrapassam a Educação Infantil, principalmente hoje com a reformulação do Ensino Fundamental, que passou a ter duração de nove anos, inserindo a criança mais cedo no Ensino Fundamental, o que demanda uma preocupação maior em sequenciar o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Sendo assim é importante que a Instituição Escolar e o Educador devem preocupar se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento dessas crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil, e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria história.

O papel do professor, é o de mediador, auxiliando o aluno a alcançar seu potencial máximo, aproveitando todos os benefícios educativos que os recursos lúdicos podem oferecer, o jogo, é um grande aliado da ação pedagógica, já que está diretamente ligado ao conceito de lazer. Desse modo, o professor traz para a sala de aula um elemento da realidade do aluno, fugindo da linguagem tradicional da escola, que é normalmente o padrão escrito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola. 1978.

AWAD, Hani. **Brinque, Jogue, Cante e Encante com a Recreação**. 3ª Ed. São Paulo: Fontoura, 2011.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil** / Eulália Bassedas, Tereza Huguet e Isabel Sole; Tradução Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artmed, 1999 BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BATLLORI, Jorge; ESCANDELL, Víctor. **150 jogos para estimulação infantil**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. PLT 214 – **Estrutura e Organização da Educação Brasileira**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em Grupo na educação infantil**. São Paulo, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA

Graduação em Pedagogia (2015) pela Faculdade São Paulo. Graduação em História (2015) pela Faculdade Sumaré; Graduação em Letras (2019) pela Faculdade Centro Universitário de Jales; Pós-graduação em Contação de História e Musicalidade (2020) Faculdade XV de Agosto; Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O planejamento incentiva o comprometimento, mostrando aos funcionários que seu trabalho é essencial, parte de uma estratégia mais ampla para ajudar a escola a ter sucesso. Um planejamento estratégico formaliza a missão, visão, valores, metas e objetivos do distrito escolar. Idealmente, ele aborda uma ampla gama de tópicos. Algumas metas comuns e áreas temáticas de melhoria incluem: Enriquecimento / Oportunidades Extracurriculares, Desenvolvimento de Caráter, Avaliação e Responsabilidade, Currículo e Instrução, Relações com a Comunidade / Pais, Instalações e Desenvolvimento Pessoal / Profissional. Os planos devem ser revisados e monitorados regularmente. Em seguida, o progresso alcançado em cada área deve ser comunicado de forma eficaz a todas as partes interessadas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Desenvolvimento; Planejamento Estratégico.

INTRODUÇÃO

O planejamento educacional permite a efetivação do processo ensino-aprendizagem com base no Sistema Educacional Nacional, com o objetivo de descrever a função do planejamento educacional como ferramenta fundamental para a construção de uma educação de qualidade.

A nova dinâmica social e a tendência para a descentralização dos sistemas educacionais, faz com que os professores diretivos assumam novos papéis, tenham a capacidade de atuar com autonomia e tomar decisões que lhes permitam acessar o mundo globalizado da educação e da sociedade em geral. Tudo isso faz com que os atores da área educacional gerenciem processos adequados e coerentes com a mobilidade social que ocorre na comunidade, isso significa que é preciso assumir responsabilidades para obter resultados exitosos e inovadores e gerar capacidades suficientes para projetar, desenhar, analisar e avaliar políticas, como projetos relevantes para o contexto atual. Nesse arcabouço de ideias, os processos de gestão dos sistemas educacionais exigem não apenas a necessidade de um professor diretor ou de um gestor educacional, mas também fatores como

planejamento, equidade, qualidade, gestão de recursos, participação da comunidade e prestação de contas a ela; tudo isso para a geração de ótimos resultados e a prestação de melhores serviços.

O planejamento pode partir de um determinado problema ou simplesmente da antecipação das necessidades e soluções da instituição. Em geral, o planejamento considera o que fazer, como fazer, para quê, com o quê, quem e quando algo deve ser feito.

Há quem afirme que todas as demais funções administrativas dependem dessa função, pois o administrador dirige, organiza, avalia e controla tudo o que está incluído no planejamento com uma finalidade específica.

Planejar é escolher uma alternativa. O processo administrativo é complexo e cheio de incertezas, problemas econômicos, dificuldades humanas, fatores intangíveis, etc. Por isso, as alterações de atuação são inúmeras, cada plano exige a adoção de objetivos e a escolha de formas razoáveis para os atingir. Planejar é decidir com antecedência o que fazer.

Educar sem planejar é como construir uma casa sem planta ou escrever um romance sem rascunho. A arte da educação requer esforço, análise racional, pensamento crítico e criatividade. O Planejamento em Educação é a chave para garantir o sucesso e a qualidade das ações.

Por planejamento educacional entende-se a prévia seleção e organização de todas as atividades curriculares da instituição, com base em objetivos e com base nos recursos humanos, econômicos e materiais, nos interesses e necessidades da comunidade educativa, no tempo disponível e na correlação de reprovações de anos anteriores.

Nesse sentido, o planejamento é um instrumento, não um objetivo, nem um fim em si mesmo. É um instrumento de trabalho que facilita a organização, execução e controle da tarefa administrativa, portanto deve estar baseado nos objetivos e recursos para um melhor desempenho.

Para que o planejamento seja considerado abrangente, deve ser realizado em todos os aspectos, que de uma forma ou de outra participam das atividades a serem desenvolvidas.

PLANEJAMENTO CURRICULAR

O planejamento escolar é uma ferramenta que permite ao professor uma reflexão permanente sobre o que ensinar e como fazer. O planejamento permite a antecipação, pois implica o estabelecimento de hipóteses em torno do processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento curricular dá a possibilidade de pensar em atividades que promovam uma aprendizagem significativa, selecionando e / ou adaptando o que se considera mais conveniente para ensinar e como colocá-lo em prática.

O planejamento está presente em nosso dia-a-dia, mesmo que implícito, como o caso da pessoa que, ao levantar-se pela manhã, pensa no seu dia, no que vai acontecer ao longo dele. Como não se tem certeza do que realmente irá acontecer no passar dessas vinte e quatro horas, a pessoa obriga-se a pensar, prever, imaginar e tomar decisões, contudo, ela sempre espera tomar as decisões mais acertadas, para que sua ação alcance os objetivos esperados; mesmo não tendo consciência de que está realizando um planejamento, esta

pessoa está fazendo o uso do ato de planejar (GAMA; FIGUEIREDO, p. 1).

Este instrumento é de vital importância em centros educacionais, pois permite abrir espaços de diálogo e reflexão sobre as metodologias a serem utilizadas, a progressão dos conteúdos abordados e os instrumentos a serem utilizados para avaliar o nível de aproveitamento da aprendizagem.

A realização do planejamento curricular deve levar em consideração os grupos com os quais irá trabalhar, seu ambiente, dando relevância às possibilidades do centro educacional e aos recursos digitais que permitem a integração de todos na concepção das atividades, os valores e eixos transversais e os diversos atores relacionados, que podem contribuir para aprofundar a qualidade da aprendizagem, com base na inovação e numa visão global da realidade educacional.

Há uma variedade de modelos ou formatos para colocar por escrito todo o processo reflexivo, analítico e criativo antes de projetar um processo ou episódio de ensino e aprendizagem em sala de aula. No entanto, seja qual for o formato usado, há um conjunto de questões básicas que não devem ficar sem resposta:

1. O que eles vão aprender? (conteúdo educacional, competências, capacidades de indicadores)
2. Quem devem aprender? (contexto sociocultural, diferenças na aprendizagem e características na sala de aula)
3. Como vamos fazer com que eles aprendam? (estratégias, metodologias)
4. Com quais recursos? (materiais e recursos educacionais)
5. Em quanto tempo? (estime as horas, dias, semanas, meses que são necessários)
6. Onde isso vai ocorrer? (cenários de aprendizagem)
7. Como verificaremos o progresso, as dificuldades e as realizações dos alunos? (avaliação)
8. Como vamos lidar com as diferenças? (estratégias diferenciadas)
9. O que faremos para que ninguém fique para trás? (estratégias específicas dependendo do caso)

A necessidade de um currículo que conseguisse atender a toda a população escolar brasileira é discutida há algum tempo. Em virtude disso, a BNCC tem como objetivo “[...] promover equidade nos sistemas de ensino, isto é, de promover o direito de aprendizagem da totalidade dos estudantes” (BRASIL, 2017 p.1). A primeira versão foi disponibilizada para novos estudos e sugestões no mês de setembro de 2015, e nela a BNCC foi assim definida:

É um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo país. O documento conterá: Competências gerais que os alunos devem desenvolver em todas as áreas; Competências específicas de cada área e respectivos componentes curriculares; Conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a desenvolver a cada etapa da Educação Básica da Educação Infantil ao Ensino Médio. A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular

para todos os anos da educação básica. (BRASIL, 2017 p.1)

Não se deve esquecer no planejamento educacional as estratégias de planejamento didático para o desenvolvimento do currículo em sala de aula, para que o aluno aprenda não só o conceito de um determinado conhecimento, mas também quando e por que ele deve ser utilizado na resolução de situações problemáticas. As várias competências: As conceituais, procedimentais, atitudinais devem estar imersas nas bases teóricas ensinadas aos alunos para que possam aplicá-las a partir de sua própria práxis, sem esquecer que as ações do professor devem obedecer a processos de planejamento antes, durante e após o desenvolvimento das aulas. Não se deve esquecer que a ação do professor é afetada por fatores administrativos, políticos, sociais e / ou culturais que por vezes obrigam o professor a improvisar em sala de aula.

Toda ação educacional formal requer um planejamento, que necessariamente inclui fases, etapas ou processos inter-relacionados para atingir os objetivos estabelecidos.

Certos componentes que precisam ser conceituados e planejados estão envolvidos em todos os processos educacionais. Referimo-nos às disciplinas, processos e elementos do currículo.

Um processo pode ser entendido, segundo Mestre Sancho Juan (1995) “como o conjunto de atividades coordenadas e sucessivas, unitariamente voltadas para o alcance de uma conquista e não isentas de contínuos controles e reajustes”.

Essa visão está relacionada à abordagem sistêmica e metodológica e ao desenvolvimento de uma ação planejada. Começa-se por considerar horizontes traçados voluntariamente, que responderão às necessidades existentes, urgentes ou não, ou criadas artificialmente. Esta abordagem será estudada e antecipada com antecedência e teoricamente. Ocorrendo de forma escalonada e ordenada, partindo da situação real prevaiente e dos meios disponíveis: estratégias, linhas de ação, orçamentos, etc., serão estabelecidos para lhe dar forma e conteúdo, e permitir sua posterior execução. Ao longo de sua implantação, serão estabelecidos controles que relatam tanto a sua evolução quanto o grau de satisfação com o cumprimento de cada etapa.

O planejamento curricular é uma parte essencial do ambiente educacional, é um processo determinante para o tipo de aluno que queremos formar, e assim tornar o cenário educacional um processo eficaz e eficiente, alcançando uma aprendizagem significativa em cada um dos alunos.

É imprescindível destacar a importância do planejamento como função necessária dentro do processo de gestão educacional, dentro desse planejamento a ação docente é importante no processo de ensino-aprendizagem e avaliação, o que leva inexoravelmente à manutenção de padrões de qualidade na tarefa educacional. a geração de ideias e funções cognitivas que norteiam uma melhor prática docente, em relação ao planejamento de estratégias de ensino que levem a melhorar as operações mentais superiores de cada um dos alunos.

Destaca-se Quesada (2005), que afirma que os conceitos são adquiridos quando o pensamento é reestruturado para aplicá-lo a condições contextuais específicas. O que leva à conformação de ideias que estão de acordo com as funções da vida escolar, dando origem, como os autores se referem às representações mentais.

O processo de planejamento do ensino permite que seja mais fácil gerar toda uma estruturação e / ou esquematização do conteúdo a ser desenvolvido e da metodologia em todo o processo de ensino-aprendizagem discutido.

Paul Thagard (2008) em seu livro a mente, introdução às ciências cognitivas, onde afirma que o objetivo principal das ciências cognitivas é encontrar explicações de como essas formas de pensamento são realizadas. Esta disciplina científica não se limita a descrever os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem e resolução de problemas, mas oferece uma explicação de como a mente executa essas operações.

Além disso, é responsável por casos em que a mente não funciona tão eficientemente quanto desejado; por exemplo, quando decisões erradas são tomadas. A partir disso, o professor passa a ter a tarefa, dentro da sala de aula, de gerar espaços que possibilitem o desenvolvimento dessas habilidades de pensamento em seus alunos, tudo por meio de um excelente planejamento curricular.

A qualidade nas instituições de ensino superior passa a ser um problema atual em todos os países, a qualidade é entendida como o esforço conjunto de todos os seus atores com o único objetivo de cumprir de forma atempada e responsável as exigências das entidades superiores, neste é o caso do sistema nacional de acreditação.

A corrente institucionalista de Coase (1996), que afirma que as instituições são construtos idealizados pelos indivíduos para moldar a interação humana. Eles incluem regras, costumes, incentivos, desincentivos e mecanismos de fiscalização.

O objetivo é demonstrar como tudo o que se desenvolve no âmbito do arcabouço institucional pode influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem, característica decisiva para o estabelecimento de critérios de qualidade na instituição. É de opinião que um dos mecanismos mais eficazes para manter e elevar os níveis de qualidade das instituições de ensino superior é a formação integral, a formação em valores, que afinal é a única coisa que permitirá um bom desempenho profissional na sociedade, só formando grandes seres humanos vamos construir uma sociedade diferente.

Fazendo menção ao uso de tendências educacionais e ao grande boom que estas têm na educação atual, destacamos o artigo “Possibilidades de uso educacional do YouTube” onde é possível verificar o amplo leque de possibilidades que possui como ferramenta tecnológica, onde através dela podemos melhorar e dinamizar o desenvolvimento das aulas, visando a aquisição de novas competências na área da educação, o que nos permitirá gerir e lançar as chamadas universidades virtuais, através das quais o fosso entre alunos de diferentes partes do mundo e, por sua vez, poderão trocar conhecimentos com alunos de outras universidades. Como o artigo mostrou,

Os autores citam uma parte do artigo: “Comunicação mediada por computador (CMC) foi definida por diferentes autores (Gómez, Arvizu e Galindo, 2005; Siles, 2005, 2008; Bowler, 2010), os primeiros significados a distinguem como um meio de troca, transferência e armazenamento de informações e mensagens de texto. Posteriormente, é definido mais precisamente como o conjunto de possibilidades comunicativas que permitem compor, armazenar, transmitir e processar enunciados multimídia (não se limitando apenas a textos) (Perera e Torres, 2005).

Do campo da educação, é concebido como o conjunto de tecnologias digitais que auxiliam nos processos de comunicação e ensino-aprendizagem. Ferramentas que podem ser utilizadas para apoiar os processos didáticos, de forma a permitir que alunos e tutores interajam por meio de um diálogo mediado, de forma privada ou coletiva, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Ramírez, 2016).

O professor de hoje deve ser capaz de fazer o aluno enfrentar sua realidade por meio da ABP (aprendizagem baseada em problemas) que permitirá o desenvolvimento de competências integrais. O processo de formação do ser humano é tão complexo que implica desenvolvimento individual, tendendo a adquirir novas competências e habilidades no dia a dia, cabe a cada um definir onde delinear todas essas competências e habilidades.

O currículo é uma parte importante do todo exposto, as práticas educacionais só ganham vida quando são analisadas e interpretadas sob o olhar crítico do cotidiano do professor. É através do currículo que se justificam todos os processos, normas e concepções ideológicas, pedagógicas e psicológicas que determinam os objetivos que se aplicam em sala de aula.

Os recursos humanos são o bem mais valioso de que dispõem as instituições de ensino, pessoas que se encarregam justamente da realização das várias atividades destinadas a concretizar os objetivos institucionais.

Nesse recurso humano encontramos o diretor educacional que tem grande responsabilidade no processo de planejamento educacional, pois dirige a instituição e deve ser uma pessoa com bases teóricas, humanas, com alta qualificação para enfrentar o desafio de dirigir.

A formação de diretores docentes é um desafio que o governo deve enfrentar diante dos novos desafios e desdobramentos que estão sendo vivenciados no mundo científico e tecnológico. Por isso, a conquista de novos conhecimentos e a adaptação à tecnologia é um caminho estratégico que o professor dos tempos atuais deve assumir como ferramenta fundamental para absorver as mudanças e transformações vividas na área educacional. A responsabilidade do diretor pedagógico é complexa, pois exige o domínio de estratégias que facilitem sua atuação para conduzir o processo educacional e cumprir os objetivos e metas traçados.

O diretor pedagógico deve possuir amplas qualidades, incluindo liderança pedagógica, que se entende como o equilíbrio inteligente entre a gestão de curto prazo (liderança gerencial) das funções administrativas e uma visão de longo prazo (liderança visionária) das funções docentes. A liderança pedagógica tem como foco o aprendizado. Esta liderança não tem uma preocupação, mas sim uma paixão pela aprendizagem que torna este conceito vital para os atores do setor da educação, o que implica uma transferência de conhecimento.

O CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O sistema escolar funciona com um determinado currículo e nunca pode funcionar sem reconhecer a importância do currículo. Sem um currículo adequado, uma escola não pode funcionar sem

problemas. Pois não haveria ideia definida de qual é o plano de ensino aos alunos que estudam na instituição. Qual é o objetivo do ensino de uma disciplina, é necessário que haja um objetivo definido em mente da administração: o que eles querem que as crianças sejam capazes de fazer quando concluírem o período acadêmico 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 plano de estudos é muito difícil para a maioria dos alunos. Em seguida, a administração precisa redefinir o programa para uma versão menos difícil. O currículo atualmente empregado precisa da inclusão ativa da administração. Por meio do gerenciamento completo do currículo, podemos avançar em direção a um ambiente acadêmico mais eficaz, com alunos qualificados e trabalhadores.

O currículo precisa ser administrado de forma equilibrada, de forma que não sobrecarregue o professor e os alunos, nem os mantenha tão leves que não aprendam nada ao final do curso. A administração de uma escola ou faculdade precisa ter certeza de criar um currículo viável no período determinado. Ao manter o currículo gerenciado, a administração pode aprender com os dados anteriores sobre como planejar seu futuro currículo. Gerenciar o currículo pode ser difícil quando há muito manuseio de registros.

Muita papelada precisa ser gerenciada; isso pode ser facilitado fazendo registros em computadores. Por meio do gerenciamento eletrônico dos registros, será mais fácil localizar registros mais antigos e criar estatísticas para calcular onde o sistema precisa de melhorias. Para estabelecer um sistema de gestão tão eficaz, a instituição acadêmica precisará de investimentos do governo. Mas precisam propor uma boa proposta ao governo, para que tenham certeza de que seu investimento será frutífero para o setor educacional.

Se imaginarmos que o currículo pode instaurar-se conjugado à experiência irredutível da formação da criança [...] poderíamos ter aqui uma oportunidade ímpar de experienciar uma fecunda desterritorialização dos padrões rígidos que ainda persistem na escola, travestida de belas e progressivas ideias, em muitas oportunidades de um novo tempo. (MACEDO e BARBOSA, 2013, p.28-29)

O professor, o aluno e o conteúdo que o professor está ensinando aos alunos. Por meio dessas visitas improvisadas, pode-se entender e analisar melhor onde a gerência precisa de atenção. Ao observar todos os três elementos principais em funcionamento, ou seja, professor, aluno e conteúdo, a administração pode identificar problemas. Se o professor não estiver sendo mais detalhado sobre o assunto que está sendo ensinado, os alunos não conseguirão entender. Então, isso significaria que a administração precisa lembrar ao professor que ele precisa estar mais atento aos seus métodos de ensino.

Definir um bom currículo é uma coisa, mas alcançar muitos requer muitos recursos. A parte mais básica do material curricular são os livros por meio dos quais o professor planejará a aula e a ensinará às crianças da classe. Dependendo da estrutura do currículo, os livros serão decididos. Além dos livros, ambiente de sala de aula adequado, cadeiras e mesas para os alunos sentarem e colocarem seus papéis e livros, quadro branco para o professor escrever.

Da mesma forma, o professor precisa ter a habilidade de ensinar adequadamente o currículo às crianças. O professor ajuda a utilizar o material curricular e a administração deve dedicar bastante tempo à procura de um professor qualificado para seus alunos. A importância do material curricular é tão importante quanto sua gestão. Não apenas o material do currículo precisa ser comprado e usado, mas também mantido. Comprar todo o material da sala de aula é uma coisa, mas mantê-lo limpo e seguro é o maior desafio. As crianças precisam ser lembradas de não rabiscar nas mesas, o que pode causar uma péssima impressão.

Não deve haver lixo e o aluno deve ser incentivado a jogar o lixo no lixo, mantendo seu ambiente limpo e saudável. Também faz parte de nossa religião que 'Limpeza é a metade da fé. Quando algo é confiado a nós. Precisamos mantê-lo seguro e tentar devolvê-lo nas mesmas condições em que estava ao recebê-lo. Portanto, precisamos manter nosso ambiente e nossos pertences limpos.

Enquanto estudamos nas escolas, todas as coisas são confiadas a nós e somos administradores. Não devemos prejudicá-los, pois não é apenas ruim, mas nossa religião também proíbe causar danos a qualquer coisa que nos seja confiada. Devemos também lembrar que o material curricular que nos é fornecido custa recursos. Portanto, devemos mantê-los seguros, para que possamos usar recursos futuros para outras questões importantes.

O desenvolvimento de um bom currículo é necessário para qualquer instituto. Mas nunca pode haver um currículo absoluto, como o mundo vai progredindo, tudo precisa ser compatibilizado com os cenários dados. Uma das melhores maneiras de desenvolver um bom currículo é ter um gerenciamento adequado para ele. O fato de termos registros dos antigos, podemos analisar e decidir onde precisa ser mudado. Conforme mencionado anteriormente, se fizermos uma gestão melhor do currículo mais antigo e de suas estatísticas, isso nos ajudará a fazer um design melhor para as próximas gerações.

O currículo deve incluir algumas questões importantes como:

1. O plano de estudos obrigatório foi concluído?
2. O programa foi bem compreendido pelos alunos?
3. O sistema atual sobrecarregou as crianças ou o professor?
4. Há espaço para melhorias no professor ou no conteúdo?

Manter essas questões em mente ajudará a administração a se concentrar no objetivo principal de ensinar os alunos de forma eficaz. Isso ajudará a administração a projetar um currículo que se mostre frutífero para os alunos e gerenciável pelos professores. Se o currículo é muito agitado para os alunos, ele precisa ser menos complexo. Desta forma, os alunos distribuem o plano de estudos uniformemente ao longo do ano letivo. Por outro lado, se todos os alunos tiverem um nível muito bom de compreensão, aumentar a complexidade de acordo seria uma boa ideia.

Assim, as crianças podem absorver mais informações nesse período de tempo. Para tal concepção do currículo, precisamos estabelecer políticas educacionais eficazes que reforcem a cooperação entre o governo e o setor educacional. Quando o governo e o setor educacional vão se

dar as mãos. Eles serão mais capazes de abordar a questão relativa às deficiências do currículo em termos de gestão, material e desenvolvimentos. O governo pode fornecer os fundos necessários para os materiais, enquanto o setor educacional utiliza os fundos e cria políticas que facilitam professores e alunos.

O currículo é a base de qualquer instituição acadêmica, sem ele a instituição seria uma causa perdida. Como o plano de estudos estaria em todo lugar, já que não há objetivos concretos do sistema. Precisamos ter um conjunto definido de metas e objetivos para o programa que planejamos para nossos alunos. Só então podemos avançar em direção a um futuro acadêmico melhor para nossa nação.

A estrutura e o desenvolvimento do currículo envolvem muitos recursos, incluindo a forma como ele é organizado, os objetivos a serem alcançados na educação, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e, finalmente, como o currículo atenderá aos futuros alunos.

A BNCC E SUAS IDEIAS CENTRAIS

A BNCC traz uma grande inovação ao estabelecer 10 competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Segundo o documento, o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica.

“Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos” (ANPED, 2015).

Desse modo, as 10 competências gerais comunicam aos educadores uma importante mensagem: quem é o estudante que a BNCC propõe formar.

Os principais desafios são:

Valorizar e Utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo.

Exercitar a curiosidade intelectual dos alunos.

Agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Valorizar e fruir das diversas manifestações artísticas.

Exercitar empatia, diálogo e resolução de conflitos.

Utilizar diferentes linguagens.

Compreender, conhecer e utilizar as novas tecnologias.

Valorizar a diversidade de saberes culturais.

A BNCC é um documento amplo, ao qual dispõe de alguns temas e desafios, aos quais as escolas e os professores podem se basear para ministrar seu planejamento, visando definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todas crianças devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar.

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p.15).

Para um entendimento um pouco resumido do BNCC, segue algumas ideias baseadas nesse documento para um bom planejamento:

RESPONSABILIDADE E CIDADANIA – CIÊNCIAS HUMANAS

Cidadania significa ser membro e apoiar a própria comunidade e país.

As crianças, desde a Educação Infantil precisam aprender desde cedo que suas ações têm consequências e comportamentos negativos ou desrespeitosos não serão permitidos.

A base para um ambiente de vida com respeito mútuo é o respeito mútuo. As crianças devem respeitar os adultos (pais, avós, professores do jardim de infância e da escola, etc.) e outras crianças, como os adultos, devem respeitar as crianças e outros adultos. O respeito mútuo e a consideração dos desejos é uma das premissas importantes para a convivência da sociedade.

Além dos direitos, as crianças também têm responsabilidades, como os membros adultos da sociedade. Os direitos de uma criança terminam onde os direitos de outra criança ou adulto começam. Isso significa que os direitos têm limites e uma criança deve considerar os direitos de outras crianças e adultos ao exercer seus direitos. Direitos e responsabilidades andam de mãos dadas.

A BNCC é um convite à reflexão acerca das condições de possibilidade da educação, enquanto conjunto de conceitos, procedimentos, valores e atitudes empregados no processo educativo, visando o desenvolvimento pleno do aluno. É nesse sentido que o documento entende a necessidade de garantir os 'direitos de aprendizagens' como recurso indispensável no processo de educação formal a subsidiar a estruturação de currículos compatíveis ao nível de ensino e aprendizagem de alunos em contextos sociais e culturais distintos. (NICOLAU, 2018, p. 08).

A criança tem direito à educação, mas ao mesmo tempo tem o dever de frequentar a escola. A criança tem direito à proteção da saúde, mas tem a obrigação de cuidar da sua saúde. Uma criança tem direito à liberdade de expressão, mas ao exercer o seu direito à liberdade de expressão, a criança deve respeitar os direitos das outras crianças e adultos, acima de tudo o direito de proteger a sua honra e dignidade.

Considerando o discurso clássico da cidadania como filiação completa à comunidade, o adulto produziria cidadania parcial para as crianças, pois limita o exercício dos direitos exercidos pelo mundo adulto.

Em uma sociedade livre e democrática, cada pessoa, desde o nascimento, é um cidadão, é um sujeito de direitos. O exercício da cidadania é conhecer e fazer valer esses direitos. Não é um dom natural, mas uma virtude que a espécie humana conseguiu conquistar ao longo da história,

indo da barbárie à civilização. Mais importante ainda, o exercício da cidadania é também um direito civil básico da maior importância, pois o seu cumprimento, sem dúvida, contribui para o cumprimento de todos os outros direitos.

O primeiro passo para educar as crianças e torná-las boas cidadãs é garantir que aprendam valores onde o consenso, a compreensão e a paz são as notas predominantes.

Defender os cinco temas da cidadania - honestidade, compaixão, respeito, responsabilidade e coragem - não é suficiente. Explorar esses temas, falar sobre eles e fazer conexões entre esses temas e a vida de seus alunos são as chaves para desenvolver uma verdadeira compreensão dos conceitos. As atividades abaixo, que ajudarão a desenvolver esses temas, são divididas por séries:

Mas, primeiro, vamos dar algumas palavras sobre cada um dos temas:

- **A honestidade** é o tema básico da boa cidadania. Uma pessoa deve ser honesta com os outros e consigo mesma para ser um bom cidadão.
- **Compaixão** é a emoção de cuidar das pessoas e de outras coisas vivas. A compaixão dá à pessoa um vínculo emocional com seu mundo.
- **Respeito** é semelhante à compaixão, mas diferente em alguns aspectos. Um aspecto importante do respeito é o respeito próprio, enquanto a compaixão é dirigida aos outros. O respeito também é dirigido a coisas ou ideias inanimadas, bem como às pessoas. Por exemplo, as pessoas devem respeitar as leis. Finalmente, o respeito inclui a ideia de estima ou admiração, enquanto a compaixão é um sentimento que as pessoas podem ter pelos outros que não admiram necessariamente.
- Da honestidade, compaixão e respeito vem a **Responsabilidade**, que inclui tanto a responsabilidade privada quanto a pessoal e pública. Indivíduos e grupos têm responsabilidades. Responsabilidade tem a ver com ação e inclui muito do que as pessoas consideram boa cidadania. Você pode salientar que uma das principais responsabilidades dos alunos é aprender. Eles devem se educar para que possam viver ao máximo seu potencial.
- Por fim, o tema **Coragem** é importante para uma boa cidadania. Os seres humanos são capazes de ir além da mera bondade em direção à grandeza. A coragem permite que as pessoas façam a coisa certa, mesmo quando ela é impopular, difícil ou perigosa.

Uma grande parte da experiência de aprendizagem na Educação Infantil e na primeira série é a socialização. As crianças estão aprendendo a cooperar e compartilhar com os colegas, a participar de atividades e conversas em grupo e a se responsabilizar por suas próprias ações e por seu próprio aprendizado. Para alunos da Educação Infantil e da primeira série, aprender os cinco temas como conceitos distintos é menos importante do que começar a reconhecer que o comportamento de boa cidadania é baseado em certos princípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento é, sem dúvida, uma das etapas mais importantes do processo educacional. É o primeiro passo para alcançar o aprendizado completo e efetivo do conteúdo solicitado pelos alunos. Além do mais, com um bom planejamento, os resultados são muito mais previsíveis e, portanto, são um bom presságio para uma avaliação bem-sucedida.

O planejamento é fundamental para o professor, pois permite aliar a teoria à prática. Ou seja, poder usufruir dos conteúdos (teóricos) mais ou menos padronizados e comuns da forma mais conveniente possível. Desta forma, um planejamento adequado implica que o professor possa recorrer a diferentes ferramentas e metodologias para que o conteúdo programático chegue melhor aos alunos.

Pensar previamente nas aulas permite que o conteúdo seja sequenciado e segmentado, tornando-o coerente e funcional, o que tem impacto direto na capacidade dos alunos de se apropriarem e assimilarem as aulas de forma global e integral.

É necessário também que o planejamento seja questionado sobre os objetivos, tanto gerais quanto específicos, pois só assim se podem analisar os resultados do ensino, em relação a se eles são cumpridos de forma satisfatória ou não. Assim, um planejamento baseado em objetivos irá orientar e canalizar as sessões, permitindo uma ordenação mais eficiente.

No entanto, não se deve esquecer que o ensino é um processo dinâmico, influenciado por muitas variantes que às vezes escapam ao controle e ao planejamento. Por isso, o planejamento nem sempre deve ser visto como uma instância rígida e sem possibilidade de mudança. O planejamento deve ser visto principalmente como um guia de apoio importante, que às vezes pode ser modificado devido a circunstâncias especiais.

Por fim, deve-se levar em consideração que o planejamento sério requer certos antecedentes prévios que auxiliem na tarefa, visto que o planejamento deve necessariamente levar em consideração as condições dos alunos, a infraestrutura, os instrumentos educacionais, a diretriz, etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Governo Federal, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação Parecer CNE/CEB nº 7: diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.** Brasília: Governo Federal, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (temas transversais) terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GAMA, Anailton de S.; FIGUEIREDO, Sonner A. de. **O Planejamento no Contexto Escolar.** Disponível em <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf>>. Acesso em: 20 out.2022.

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.

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/portais/portais/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf>. Acesso em 20 out.2022.

THAGARD, P. A mente. **Introdução às ciências cognitivas** (Vol. 3021). Editores Katz. 2008.

UNESCO. **A educação guarda um tesouro.** Relatório à UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século 21. Madrid: Santillana. 1996.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



FACONNECT