

LILIANE PEREIRA DE SOUZA
(ORGANIZADORA)

EDUCAÇÃO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Editora Inovar

**EDUCAÇÃO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Liliane Pereira de Souza

(Organizadora)

**EDUCAÇÃO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**



Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Liliane Pereira de Souza (Organizadora).

Educação: inclusão ou exclusão? - Concepções e práticas. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 270p.

ISBN 978-65-80476-09-1

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Exclusão na educação. 4. Estratégias educativas.
5. Autores. I. Título.

CDD – 370

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades de seus autores.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Care Cristiane Hammes (UEMS/Brasil); Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Gesilane de Oliveira Maciel José (IFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

Editora Inovar
www.editorainovar.com.br
79002-401 Campo Grande – MS

SUMÁRIO

Capítulo 1 A AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	09
Milena Cabral de Oliveira	
Capítulo 2 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NAS ESCOLAS PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ NA MELHORIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	15
Francisco Nivaldo Araújo Gomes	
Capítulo 3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ROTINA DAS AÇÕES EDUCATIVAS: UM OLHAR PEDAGÓGICO PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL ATENDIDA NA UFMS PELO PROJETO “BRINQUEDOTECA ABERTA”.....	27
Kedma Silveira Barbosa Camargo Kochem Milene Bartolomei Silva	
Capítulo 4 A PROMOÇÃO DO ENSINO RÁPIDO E CONCISO EM DIDÁTICA MAGNA (1649) DE COMENIUS.....	47
Marcelo de Jesus de Oliveira Douglas Moraes Campos Patrícia de Jesus de Oliveira	
Capítulo 5 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DOS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO PRECOCE PARA AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	58
Neidi Liziane Copetti da Silva	
Capítulo 6 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DEFINIÇÃO PROPEDEÚTICA E APRECIÇÃO DA APLICAÇÃO POR MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS.....	76
Ítalo Alessandro Lemes Silva Renata Cristina Mendonça Chaveiro	
Capítulo 7 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A PRÁTICA COLABORATIVA MULTIPROFISSIONAL.....	92
Diego Sanchez	
Capítulo 8 BODY PAINTING COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE ANATOMIA HUMANA.....	120
Anthony Marcos Gomes dos Santos Marcos José da Silva Junior Pablo Acácio dos Santos Souza Andressa Silva de Oliveira Mariza Brandão Palma	
Capítulo 9 DESAFIOS E CONQUISTAS DO PROJETO MUSICART UFTPR NO ENSINO DE VIOLINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	130
Ellen Carolina Ott Neidi Liziane Copetti da Silva	
Capítulo 10 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ALUSIVOS AO PROJETO SOCIAL: PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE) - LEITURA E BIBLIOTECA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	140

Marcelo de Jesus de Oliveira
Patrícia de Jesus de Oliveira
Douglas Moraes Campos

Capítulo 11

ERA UMA VEZ A INCLUSÃO: CONEXÕES POSSÍVEIS ENTRE A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DISTRIBUIDOS PELO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....152

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha
Robinson Luiz Franco da Rocha

Capítulo 12

ESTUDO DE METODOLOGIAS DE ENSINO QUE COOPERAM PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM CIÊNCIAS NATURAIS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....170

Ana Maria Silva Ferreira
Humberto Denys de Almeida Silva
Hitalo de Jesus Bezerra da Silva
Valdivânia Albuquerque do Nascimento

Capítulo 13

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO.....187

Julice Dias
Luís Martins Junior
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Capítulo 14

INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA NO VIÉS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....201

Elisandra Cardoso da Silveira Raupp

Capítulo 15

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR BRASILEIRO: DISCUSSÃO SOBRE A PESQUISA E PUBLICAÇÃO TEÓRICA NO BRASIL.....215

Carolina Casarin Paes

Capítulo 16

O ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....234

Leia de Andrade
Luiz Martins Junior
Ana Paula Martins de Melo

Capítulo 17

REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INFLUENCIA DA AGRICULTURA FAMILIAR E DAS PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS NAS ESCOLAS RURAIS DE CAMPO GRANDE/MS.....252

Cristiano Pereira da Silva
Tatiana Gonçalves Lima da Silva

PREFÁCIO

“Educação: inclusão ou exclusão?” Para além de um título de livro, temos posto um questionamento necessário e urgente, o qual requer a compreensão sobre a dinâmica de estruturação dos espaços sociais e escolares para o acolhimento, o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais no contexto brasileiro.

Pesquisas apontam avanços importantes do Brasil no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, contudo, ainda há muito a melhorar na condição de um país inclusivo. De modo geral, a educação carece de novas estratégias para corrigir problemas recorrentes e essa situação não se restringe a educação inclusiva. É, sim, uma questão central e impreterível no cenário educacional do país.

Os estudos contidos nessa obra, permitirão aos leitores refletir sobre questões complexas do contexto educacional: ao mesmo tempo que educar para a inclusão significa assegurar o direito de todos a estudar em uma escola regular, cujas oportunidades de acesso, permanência e aproveitamento sejam respeitadas independente das necessidades individuais; existe também uma realidade de exclusão, ocasionada por fatores diversos, entre os quais a insegurança do professor em receber um aluno com deficiência, a infraestrutura precária ou inexistente e a falta de equipamentos ou recursos necessários para operacionalizar a acessibilidade nos espaços escolares.

Mudar posturas, diversificar metodologias de ensino e pautar as estratégias educacionais na singularidade dos alunos é, portanto, uma demanda urgente da educação brasileira. Tais objetos estão contemplados nessa obra e permitirão reflexões importantes aos leitores, independente da área de formação e/ou atuação profissional.

Boa leitura!

Neidi Liziane Copetti da Silva

A AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Milena Cabral de Oliveira
milenacabral960@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir a afetividade como elemento importante para o desenvolvimento das aprendizagens. A partir disso, buscou-se refletir sobre a necessidade do afeto para favorecer a aprendizagem de modo saudável, com segurança e prazer. Também destacou-se o pensamento de Henri Wallon em relação a afetividade, em que está ligada a cognição do indivíduo. A metodologia utilizada foi um levantamento bibliográfico, em que buscou-se aportes teóricos que abordam o tema, para assim se familiarizar. O resultado demonstra a necessidade de profissionais capacitados, que compreendam a afetividade como elemento importante no âmbito escolar e que possam realizar sua prática pedagógica de modo reflexível e responsável.

Palavras chave: Afetividade, Aprendizagem, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to discuss affectivity as an important element for the development of learning. From this, we sought to reflect on the need for affection to favor learning in a healthy, safe and enjoyable way. Henri Wallon's thoughts on affection were also highlighted, in which the individual's cognition is linked. The methodology used was a bibliographic survey, which sought theoretical contributions that address the theme, to familiarize themselves. The result demonstrates the need for trained professionals who understand affection as an important element in the school environment and who can perform their pedagogical practice in a reflective and responsible manner.

Keywords: Affectivity, Learning, Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A família e a escola são instituições que favorecem as aprendizagens da criança. Sendo que, ao iniciar a educação infantil, a criança precisa passar pelo processo de adaptação ao novo meio. Para isso, o professor é uma ponte necessária, é através da sua ação que o discente vai se sentir seguro, amparado e feliz.

Dessa forma, o tema proposto, pretende discutir a afetividade como meio necessário para o desenvolvimento das aprendizagens de modo saudável e positivo para a criança.

A metodologia utilizada para este estudo foi um levantamento bibliográfico, buscando aprofundar os estudos realizados sobre o tema. A pesquisa é do tipo exploratória na qual, permitiu que o pesquisador se familiarizasse com o tema em estudo.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A família, atualmente configurada de diversas formas, é a primeira instituição da criança, na qual acontecem as primeiras aprendizagens, cognitivas e físicas, além de desenvolver a cultura, valores e comportamentos.

Todas as experiências vivenciadas com a família determinam como a criança se desenvolverá futuramente, no que diz respeito a comportamentos e atitudes. Dessen e Polonia (2007, p. 22) corroboram com esta afirmativa, destacando que a família, “é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva”.

Nos lares em que não há problemas familiares (droga, bebida, separação, etc.), o desenvolvimento da criança ocorre de forma mais significativa, positiva e saudável. Já em casas que as famílias são ausentes de seus filhos, os resultados tendem a ser negativos, algumas dessas crianças tem problemas e/ou dificuldades em seu desenvolvimento e nas aprendizagens.

Além da família, a escola também é uma instituição educativa na vida da criança, na qual são desenvolvidas diversas habilidades. O primeiro momento dessa etapa é marcada pela Educação Infantil, que nem sempre foi entendida como conhecemos hoje.

No período da revolução industrial, houve a necessidade das mães trabalharem, então surgiu um ambiente que era designado somente para o cuidar, uma vez que, precisavam de um lugar seguro para deixarem seus filhos.

Atualmente a criança passa a frequentar a escola desde muito cedo, algumas vezes antes do primeiro ano de idade, devido à necessidade da família em trabalhar. Esse momento é o que chamamos de Educação Infantil, e que é marcada pelo início da escolarização da criança, princípio da Educação básica.

De acordo com o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A inserção da criança na escola possibilita desenvolver inúmeras habilidades, coordenação motora fina e grossa, autonomia, socialização, cognição, além de favorecer diversos aspectos para a construção da identidade do indivíduo.

Antes da criança adentrar a educação infantil, seu convívio diário tem se limitado a família, estando muito ligada a ela. Tornando difícil o corte desse vínculo e a adaptação da criança a esse novo ambiente, até então desconhecido, e com pessoas diferentes.

Assim, no processo de transição, quando a criança começa a frequentar a escola, passa a ser separada daquele/a que possui forte laço afetivo, causando um impacto no emocional da criança. Algumas crianças são mais afetadas do que outras, isso vai depender de diversos fatores, tais como: a proteção, forte laço afetivo, entre outros.

O docente tem um papel importante na adaptação da criança a esse meio. É preciso ter algo na escola que motive a permanecer na instituição e desejar aprender. Uma vez que, esse novo ambiente será desconhecido, com regras e rotinas diferentes do seu costume.

O discente precisa sentir-se seguro diante do professor. Para isso, o docente deve favorecer o desejo de aprender motivando e despertando a curiosidade.

Dessa forma, no âmbito escolar é realizado atividades pedagógicas com intencionalidade de desenvolver a criança em diversos aspectos. Para isso são utilizados diversos recursos, entre eles, jogos educativos, televisão, som e outros meios lúdicos.

Em todo o processo de construção de conhecimento, o docente tem um papel fundamental, entre eles, de desenvolver um laço afetivo entre a criança e o professor, sendo que isso favorece o desenvolvimento das aprendizagens e passa segurança para os discentes.

Nesse contexto a afetividade não se limita a carinho físico, ao contrário, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, a escuta do aluno, dar importância as suas ideias, contribuem para favorecer a segurança, criando um ambiente de trabalho tranquilo, a afetividade faz-se presente no cotidiano de sala de aula pela postura do professor, pela dinâmica de seu trabalho ou nas interações entre sujeitos. (RABECINI; PARRA, 2015, p. 5)

Assim, afeto está ligado ao que interfere no emocional do aluno. Por essa lógica, o professor precisa dar atenção, ser sensível, ouvir, conversar e amar cada criança, sendo que cada uma tem especificidades e necessitam de um modo de olhar diferente.

Nessa óptica, existem autores que destacam a importância da afetividade no desenvolvimento das aprendizagens, entre eles podemos destacar o que deu maior ênfase a essa discussão, Henri Wallon.

Para ele, “a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa.” (GRATIOT – ALFANDÉRY, 2010, p.37). Ou seja, qualquer coisa que afete a criança vai interferir na sua aprendizagem.

De acordo com ele, um indivíduo pode ser afetado por meios externos (olhar, grito, etc.) ou internos (fome, pensamento, etc.), causando impactos positivos ou negativos no desenvolvimento da criança, isso dependerá dos estímulos que receber. Em caso de estímulos negativos, o desenvolvimento pode ser comprometido, causando sentimentos de medo e insegurança.

Os estudos sobre a importância do afeto na educação são recentes, sendo que, não era dada atenção a esse aspecto que atualmente compreendemos que interfere nas aprendizagens e que muitas vezes até distancia o docente e o discente.

Dessa forma, compreendemos que cognição e afetividade estão intimamente ligadas em todo esse processo de construção das aprendizagens. Ou seja, a inteligência se desenvolve sendo interferido pelos meios que fazem parte de sua vida cotidiana.

É preciso destacar que, problemas do ambiente familiar da criança mechem com o emocional, os sentimentos, o psicológico e conseqüentemente também afeta seu desenvolvimento nas aprendizagens escolares.

Portanto, o processo de adquirir novos conhecimentos envolve uma série de aspectos, para isso, é necessário que os professores sejam capacitados, que compreendam o conceito de afetividade diante da educação, que percebam a necessidade de conhecer as especificidades de cada discente e que entendam a importância das interações entre alunos e professores. Através disso, será possível desenvolver habilidades, construir conhecimentos e a identidade da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema discutido ainda é muito escasso de debate, porém, é possível observar a sua importância na educação das crianças, especialmente na educação infantil, que é marcada pela transição do lar para escola.

Nesse processo a atenção, o carinho, o cuidado, o ouvir, o olhar são importantes, já que passam um bem estar para a criança, além de favorecer o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos de forma saudável e prazerosa.

É preciso ter em mente que tudo que afeta a criança interfere em todo o desenvolvimento, uma vez que meche com o emocional e o psicológico.

Por isso, a necessidade de professores preparados e qualificados para exercerem sua ação pedagógica de forma reflexiva, buscando atender as necessidades de cada criança e favorecer o desenvolvimento das aprendizagens.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei9394, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 19 de julho de 2019.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>> Acesso em: 17 de julho de 2019.

GRATIOT – ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>> Acesso em: 09 de julho de 2019.

RABECINI, Marinêz Gonçalves da Silva; PARRA, Cláudia Regina. **O PAPEL DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM INFANTIL**. 2015. Acesso em: 25 de julho de 2019.

A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NAS ESCOLAS PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ NA MELHORIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Francisco Nivaldo Araújo Gomes¹

RESUMO

Este trabalho incide num estudo sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), uma política pública de educação, de origem portuguesa e implantada no estado do Ceará. Abordando as competências e práticas organizacionais do diretor de turma. Este artigo tem como objetivo Analisar as abordagens, competências e práticas organizacionais do professor diretor de turma, além de conhecer as atribuições destes e sua interação com os alunos, núcleo gestor, professores e comunidade escolar. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como ZENHAS (2006), TORRES (2007), SILVA (2007), LEITE (2008), CHAVES & LEITE (2009), entre outros. A pesquisa bibliográfica e documental foi a base para a construção deste trabalho, através do qual, percebeu-se que, com a sua implantação, o referido projeto vem modificando a cultura escolar, reduzindo a evasão e o abandono e melhorando o relacionamento dos jovens com o meio no qual estão inseridos.

Palavras-chave: Professor. Diretor de turma. Educação.

Introdução

O presente trabalho visa compreender a origem e a importância do Projeto Diretor de Turma implantado nas Escolas públicas estaduais do Ceará, no início do ano de 2007 e sua relevância no cenário educacional, na busca da melhoria do ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

- Onde se deu a origem do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)?
- Quais as atribuições, competências e práticas organizacionais do PDT?
- Quais as consequências trazidas no contexto pedagógico com a implantação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)?

¹ Professor, Pedagogo(UVA) e Mestre em Administração (UFBA), Especialista em Formação de Professores para o Ensino Fundamental (UVA), Gestão Escolar(UDESC), Gestão das Redes Estaduais de Ensino(IFPR), MBA Executivo em Gestão pública (UCAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9392266083583217>

Quando se deseja alcançar uma educação de qualidade, pensa-se em uma estrutura organizacional pedagógica, numa aprendizagem por competência, na valorização das individualidades dos alunos, na formação integral e acima de tudo num trabalho de parceria entre família e escola no sentido de encontrar soluções, estratégias e ações para diminuir e amenizar os conflitos existentes no contexto escolar visando obter o sucesso e aprendizagem dos alunos. O PPDT surge no Ceará visando atingir estes objetivos, o qual será o objeto desta pesquisa.

O Projeto Professor Diretor de Turma se caracteriza por,

[...] fundamentalmente, por um conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno a partir do desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano da sala de aula e implicam diretamente no desempenho escolar e no projeto pedagógico da escola. (CEARÁ, 2011, p. 19).

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é, pois, analisar as abordagens, competências e práticas organizacionais e conhecer as atribuições do professor diretor de turma, sua interação com os alunos, núcleo gestor, professores e comunidade escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental, através de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

A redação final foi norteadada pelo Projeto Professor Diretor de Turma e as Diretrizes da Secretaria de Educação do Ceará, fundamentada nas ideias e concepções de autores como: ZENHAS (2006), TORRES (2007), SILVA (2007), LEITE (2008), CHAVES & LEITE (2009), entre outros.

Desenvolvimento

Para que compreendamos o trabalho do Diretor de Turma, é preciso perceber, resumidamente e com objetividade, como essa experiência se deu na gênese da vivência portuguesa, fonte dos conhecimentos que ora tentamos interiorizar e desenvolver. Para tanto, destaca-se a preciosa contribuição de Torres (2007) e Silva (2007), estudiosas que realizaram

importantes trabalhos que dão conhecimento sobre a figura do professor diretor de turma na realidade das escolas públicas portuguesas.

Em Portugal a função *Diretor de Turma* já teve outras designações, outros objetivos e formas de atuação, embora no âmbito do mesmo conceito. Torres (2007) vê essa evolução como sendo pertinente porque mostra uma adaptação ao meio sócio-cultural de cada época. Na visão da autora, esse contexto fortemente politizado condicionou de forma marcante a regulamentação e as formas de implementação escolhidas.

Silva (2007) também sugere que a orientação educativa dos alunos e a coordenação dos professores da mesma turma têm sido preocupação em Portugal já desde longa data, sendo que tal preocupação remonta aos finais do século XIX – início da implementação do Sistema Escolar Público. Surgiu, então, a figura do *Director de Classe*, por sentir a necessidade de uma coordenação do ensino, a quem se delegam competências na coordenação dos professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos.

Em 1926, já em pleno período da República, os *Directores de Classe* continuam a ser os únicos de gestão pedagógica existentes nos liceus, sendo nomeados pelo Governo sob proposta dos Conselhos Escolares, tendo a seu cargo a orientação dos alunos e a disciplina dentro da respectiva classe. Presidem às reuniões de classe que decorrem no final de cada período letivo, para apreciação do aproveitamento dos alunos, usufruindo de uma gratificação mensal ao longo de todo o ano escolar. (CASTRO, 2005, p.39)

De acordo com Torres (2007), em 9 de Setembro de 1968, o cargo de Diretor de Turma (DT) é criado e regulamentado. O DT é uma nova figura de gestão intermediária e cada um pode assumir no máximo a direção de 4 turmas, a quem compete, presidir ao conselho de turma, assegurar a orientação escolar e o contato com as famílias, devendo ainda apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma.

Na apresentação do Projeto Diretor de Turma na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Leite afirma:

Uma das características que o diretor de turma terá que ter, embora não seja obrigatório, é ser do quadro de nomeação definitiva, que eu penso que vocês aqui chamam de professor efetivo. Não é obrigatório [...] O que nos permite compreender que os professores diretores de turma em Portugal são professores efetivos. Essa informação é interessante, pois no caso da implantação do projeto nas escolas estaduais profissionais e regulares, esta característica não foi levada em consideração, já que mais de 90% dos

professores que aceitaram a proposta de se tornarem professores diretores de turma, são contratados por tempo determinado. Isso significa que deixarão suas turmas a qualquer momento e não acompanharão o desenrolar do desenvolvimento de seus alunos, perdendo, desta forma, muito da essência do projeto. (LEITE, 2008, p.33).

Os diretores de turma das escolas regulares e das escolas de educação profissional se ressentem do pouco tempo disponível à execução de muitas e tão necessárias ações no cotidiano escolar, com vistas a cumprir os objetivos do Projeto Diretor de Turma, estando de acordo com a opinião de Castro (1995, p. 82-85), para quem “o Diretor de Turma exerce um vasto leque de funções quer as citadas em normativos quer as diretamente ligadas ao acompanhamento e coordenação dos Novos Modelos da Reforma Educativa”.

Na programação do XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Seção Ceará (ANPAE/CE), em 2007, houve uma apresentação da professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, sobre o tema diretor de turma, despertando o interesse de vários gestores escolares. (CHAVES & LEITE, 2009),

O Governo do Estado do Ceará introduziu, em 2007, o Projeto Professor Diretor de Turma de maneira experimental em três municípios. Percebendo os bons resultados, em 2008, o Estado implantou o projeto nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará e, em 2010, abriu edital para adesão das escolas regulares, o mesmo faz parte das políticas públicas de educação do Ceará.

São objetivos do Projeto Professor Diretor de Turma (SEDUC, 2011): Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho; Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência; Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem; Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade e Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.

O professor diretor de turma é um articulador, integrando diferentes interesses entre alunos, professores, família, gestão escolar e Estado, sendo fomentador da construção de uma identidade social do educando.

Na visão de Leite (2008), o Projeto Professor Diretor de Turma, na experiência do Estado do Ceará, promove o estreitamento da relação entre a escola, a família e os alunos para a melhoria da dinâmica do trabalho escolar com o desenvolvimento de ações cooperativas que envolvem os atores da comunidade escolar.

Destaca-se a importância particular do aluno enquanto destinatário e agente principal desse processo. Em termos gerais, pode-se dizer que o professor é o gestor do currículo, o diretor de turma é o responsável pela gestão da coordenação curricular mas, é ao aluno que cabe o papel de regulador de todo o processo.

O Projeto Professor Diretor de Turma se caracteriza por,

[...] fundamentalmente, por um conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno a partir do desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano da sala de aula e implicam diretamente no desempenho escolar e no projeto pedagógico da escola. (DIRETRIZES, 2011, p. 19)

É pelo aluno e para o aluno que as preocupações de articulação e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular têm de ser assumidas pelo diretor de turma. Ele é o único que está em posição de poder fazer, pela sua situação na interface entre os diversos atores. O diretor de turma dispõe de informações relativas ao aluno e à família, tem acesso a um contato frequente com ambos, e está em contacto com todos os professores.

A sua função de gestor/coordenador curricular da turma implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas individual.

O diretor de turma é um professor que leciona disciplina de sua área de formação e ministra simultaneamente a disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições vão de encontro à articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O diretor de turma tem três horas da carga

horária semanal para efetivar: atendimento aos pais; organização do dossiê da turma e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, onde os atores são, também, espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do conselho de turma e registradas em ata. (CHAVES; LEITE, 2010, p. 3)

Assim sendo, o núcleo gestor tem conhecimento do que se passa na turma, apoiando ou resolvendo as questões inerentes aos alunos. Verifica-se que a comunicação e integração entre escola, família, professores e alunos da turma têm se mostrado relevantes, pois minimizam o abandono escolar, os conflitos, com reflexos de melhoria no ensino, na aprendizagem e na socialização.

Para a consolidação do projeto, após planejamento participativo delineado, o trabalho de implantação nas escolas profissionais mencionadas foi incrementado. Para tanto foi estudada e analisada a melhor maneira de gradualmente mentalizar a finalidade do projeto por parte dos membros do núcleo gestor, professores e demais representantes da comunidade escolar, já que este é um trabalho de muito registro e grande responsabilidade, doação, envolvimento, empenho e seriedade.

Ainda de acordo com Chaves & Leite (2010), o projeto professor diretor de turma, ao propiciar um olhar individualizado, trabalha as emoções do educando e suas possíveis consequências para sua formação e seu rendimento escolar. Ele acompanha o rendimento individual do educando e sua frequência possibilitando uma intervenção em tempo hábil nas decisões (de abandonar a escola, por exemplo) que podem ser tomadas pelo estudante, reduzindo, assim, índices de evasão e reprovação.

A atuação presencial, individual e constante do *diretor de turma* junto aos alunos, família e demais segmentos da comunidade educativa possibilitou a criação de laços afetivos e de responsabilidade, promovendo no jovem o encontro consigo, impedindo-o da solidão humana e as suas consequências. A escola tornou-se um local de convivência e comunicação, aonde a autoestima, a confiança, o pluralismo, a diversidade e a disciplina democrática vieram enriquecer e dar um novo perfil à educação.

A repercussão do projeto apresenta alcances positivos, não só nas escolas vinculadas a SEDUC/CE, mas em outros centros educativos. Por conseguinte, a ANPAE/CE e sua consultora têm sido convidadas para participar de eventos proferindo palestras.

A escola é ainda apontada como um dos espaços responsáveis pelo crescimento pessoal e social do aluno, dada a importância de sua intervenção mediadora e sistematizadora de conhecimentos necessários à qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade.

Um dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro é o fracasso escolar que se evidencia pelo grande número de reprovação e evasão, das etapas iniciais às finais da Educação Básica. Insuficiente alfabetização, exclusão da escola ao longo dos anos e dificuldades escolares não superadas comprometem o prosseguimento dos estudos. Consequentemente, persiste o quadro nada animador e quase desesperador do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras, inclusive na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar.

Em busca de fatores que expliquem a evasão escolar, as autoras Lolis e Lima (1997) apontam as deficiências de aprendizagem como um dos fatores que contribuem para a baixa autoestima do aluno, levando-o a abandonar a escola, configurando-se num aluno evadido.

Na visão de Vasconcellos (1996), a falta de adaptação do aluno somado aos métodos de ensino das escolas são os responsáveis em grande parte pela evasão escolar. O autor alerta que o papel do educador é fundamental, que deverá diversificar metodologias e recursos que possibilite um maior desempenho do aluno.

Na maioria das vezes, o aluno não tem sucesso, devido à sua trajetória de deficiências, sendo essa uma das razões que bloqueiam o interesse pela escola, levando ao abandono.

Neste mesmo pensamento, Hernández (1998, p. 75), ressalta o grau de importância do professor: “O papel do professor é o de interprete desse processo facilitador de novas experiências que levam os alunos a outras situações e problemas”. Sendo necessário que o professor estabeleça a mediação entre o aluno e o conteúdo que deverá ser transformado em conhecimento. Portanto, conhecer o conceito de aula e saber como prepará-la é primordial para que esse conhecimento se transforme em experiência. Uma boa aula é tão importante que figura o estímulo do gosto pelo estudo, onde o professor possa prender a atenção do aluno mantendo o seu interesse.

É fato que cada aluno tem suas peculiaridades e que são fontes de múltiplos conhecimentos, principalmente da vida real. Como diz Morim (2003, p. 57) “O ser humano é um ser ao mesmo tempo singular e múltiplo e múltiplo e tal como ponto de um holograma traz em si o cosmo”. Portanto, as instituições de ensino deveriam levar em conta esses saberes.

Por fim, são muitos os estudiosos que afirmam que a motivação dos alunos se dá por estímulos, despertar de interesses e atos vivenciados por eles. Assim, a figura do professor motivador é fator fundamental para o desenvolvimento de um processo educativo motivador de aprendizagem e de permanência do aluno no cotidiano educativo, evitando a evasão e contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais em qualquer nível de ensino e modalidade, inserindo-se neste contexto os alunos das escolas profissionais e regulares.

Sendo, portanto, um professor motivador de aprendizagens e de transformação de posturas dentro e fora do ambiente escolar, junto a alunos, a professores, a gestores e aos pais.

Deve ser de um professor incentivador, prudente e capaz de proporcionar (...) encorajamento, fazendo da sala de aula uma experiência gratificante. É preciso dar asas aos alunos para que sejam críticos, participativos, responsáveis, valorizando as suas potencialidades e vivências e assim, transformando-os em verdadeiros cidadãos protagonistas da sua própria viagem da vida. (CEARÁ, 2010, p. 4).

Na perspectiva de Zenhas (2006) para exercer todas as suas funções, o Professor Diretor de Turma deve caracterizar-se por um perfil que abrange o domínio de competências muito diversas, incluindo-se a capacidade de motivar não apenas aos alunos (Leite, 2010), mas a todos os envolvidos no processo educativo, incluindo-se os outros professores da turma e os encarregados de educação.

Portanto, em relação à problemática, insere-se a figura do professor Diretor de Turma na prevenção da evasão, como diz Silva (2007) “compete ao *Director* de Turma controlar a assiduidade dos alunos da turma. Na maioria dos casos, uma assiduidade irregular esconde situações familiares disfuncionais, que podem acarretar abandono escolar.”

De acordo com a SEDUC (2011), a família passou a ser mais participativa na escola, favorecendo uma melhor articulação com os professores, possibilitando, a estes, reconhecer melhor os jovens, os limites impostos pela escola e pela própria família. Este cenário, tornou propício a ampliação do Projeto.

Conclusão

A função de Diretor de Turma agrega um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores, encarregados de educação e comunidade escolar. A atuação do Diretor de Turma junto aos alunos e pais tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a ação junto aos professores que é, contudo, uma dimensão determinante deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes.

O Diretor de Turma desempenha, junto aos docentes da turma, uma função de coordenação – das atuações de cada um deles no âmbito da respectiva área de docência – e de articulação/mediação entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação.

O Projeto Diretor de Turma é, essencialmente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades de carácter global do conselho de turma a que preside. O Diretor de Turma deve ter um perfil adequado a esse cargo e vivê-lo com a intensidade e responsabilidade que lhe é inerente, pois ser professor, mais do que uma profissão, é, também, uma vocação e uma missão.

O projeto professor diretor de turma vem atuar no sentido de partilhar as responsabilidades, chamar a família e o próprio jovem para refletir, dialogar e agir.

Diante do exposto, é visível a importância de ações que aproximem os alunos da escola e vice-versa, nesse sentido, o projeto professor diretor de turma vem ganhando cada vez mais espaço dentro das escolas estaduais, estreitando a relação entre escola e família, partilhando responsabilidades e convergindo esforços para o sucesso do educando não só no ambiente escolar, mas também na relação com a comunidade na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

CASTRO, E. *O director de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora, 1995.

CEARÁ, SEDUC/ANPAE. *Material de divulgação do Projeto Professor Diretor de Turma*. SEDUC - Secretaria da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração – Seção do Ceará. Fortaleza, 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes*. Fortaleza: 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. *Projeto Professor Diretor de Turma*. Disponível em:

<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turm>. Acesso em: 08 de Agosto de 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

LEITE, Haidé Eunice Gonçalves Ferreira. (2008) In: CHAVES, Maria Luíza Brabosa; MAIA, Alberto Filho Maciel. (ORG). *Encontro Estadual de Política e Administração da Educação: por uma pedagogia de convivência*. Fortaleza: Impreco, 2008

CHAVES, Maria Luíza B.; LEITE, Haidé Eunice G. F. *O Projeto Diretor de turma no Ceará, dois anos depois*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf. Acesso em: 5 de outubro de 2015.

LEITE, Haidé Eunice Gonçalves Ferreira. *As funções do diretor de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência*. In: XVIII ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Por uma pedagogia de convivência, ANPAE/CE. 2008. Fortaleza Anais.

LOLIS, Dione e LIMA, Jane Cristina Franco de. *Evasão e Demanda Escolar nas Favelas e Assentamentos na Região Leste de Londrina*. Disponível em: http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n2_evasao.htm. Acesso em: 08 de outubro de 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – 8ª edição – São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2003.

SILVA, Maria Isabel Carriço da. *O Director de Turma e a Gestão Curricular no Conselho de Turma — Consenso ou Conflito?* Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação à Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto, 2007.

TORRES, Maria Dolores de Magalhães Gomes. *O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar.* Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação. Porto, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos S.I *Concepção Dialético-libertadora do processo de Avaliação Escolar.* São Paulo: Libertad, 1996.

ZENHAS, Armanda. *O Papel do Director de Turma na colaboração Escola-família.* Porto-Portugal: Porto Editora, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ROTINA DAS AÇÕES EDUCATIVAS: um olhar pedagógico para a criança com deficiência visual atendida na UFMS pelo Projeto “Brinquedoteca Aberta”

Kedma Silveira Barbosa Camargo Kochem^{1*}

Milene Bartolomei Silva^{2*}

Resumo

Este artigo reflete sobre a importância do brincar na rotina da criança com deficiência visual, atendida na Brinquedoteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pelo projeto “Brinquedoteca Aberta”. A pesquisa desenvolveu-se por meio de atividades lúdicas no ano letivo de 2017 e 2018, com 24 crianças atendidas por ano, na faixa etária de quatro a dez anos, numa proposta contemporânea e diversa. Apresenta as características do estudo de caso como estratégia de pesquisa, abordando como objetivo geral: discutir a relevância da brinquedoteca para uma criança com deficiência visual identificando as concepções do brincar e as relações que estabelecem entre o professor e essa criança, nesse ambiente. De modo geral, este estudo destaca um olhar pedagógico para essa criança com deficiência visual atendida na UFMS pelo projeto destacado. Como resultado, percebe-se que o brincar cria espaços para reconstrução do conhecimento, permitindo às crianças equilíbrio e autonomia, ficando claro que o brincar de forma cooperativa facilitou o sujeito da pesquisa em seu processo de socialização e inclusão social, fazendo com que as propostas planejadas e desenvolvidas no Projeto ocorressem de maneira inclusiva. Conclui-se que o brincar possibilita uma dimensão evolutiva, em que essa criança reorganiza suas experiências, constrói e reconstrói o conhecimento, intervindo positivamente na dinâmica ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Ludicidade. Deficiência Visual. Brinquedoteca.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a infância na sociedade é marcada pelo brincar. A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, aprender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo.

Como advento de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observou-se que o ato de brincar conquistou mais espaços, tanto no âmbito familiar, quanto no educacional, como no

* ¹Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro do Projeto de Extensão “Brinquedoteca Aberta” da UFMS. kedmacamargokochem@outlook.com.

* ²Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora do programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI). milenebatsilva@gmail.com.

Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), como sendo um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, interação e comunicação entre as crianças.

Assim sendo, esta pesquisa apresenta uma experiência pedagógica concretizada no ano de 2017 e 2018, envolvendo uma criança com deficiência visual, que participa do Projeto de Extensão “Brinquedoteca Aberta”, tendo no total de vinte e quatro crianças, sendo da faixa etária de quatro a dez anos. Esse aluno, sujeito desta pesquisa, participa regularmente do projeto que é realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) desde 2017.

O Projeto de Extensão “Brinquedoteca Aberta” tem como proposta, atender semanalmente filhos de servidores e de discentes da UFMS, entre quatro e dez anos, visando estimular o desenvolvimento psicológico, físico e social de crianças por meio do brincar. As atividades desenvolvidas possibilitam valorização da criatividade, da fantasia e da socialização, ferramenta de melhoria da convivência e da qualidade de vida.

A pesquisa realizada no exercício de 2017 e 2018 do Projeto de Extensão “Brinquedoteca Aberta” da UFMS, tem por objetivo verificar a relevância da brinquedoteca para uma criança com deficiência visual, identificando as concepções do brincar e as relações que se estabelecem entre o educador e essa criança, nesse ambiente lúdico.

A criança G. sujeito de nossa pesquisa é uma criança de 9 anos que chegou aos atendimentos da brinquedoteca bem retraído devido, à época, estar passando pelo processo de aceitação de sua perda da visão devido a uma doença adquirida. Nos primeiros atendimentos pouco se relacionava com as demais crianças participantes, e pouco falava. Fato que com o passar dos atendimentos e com brincadeiras que o incluía junto aos demais, ele foi gradualmente se envolvendo nas atividades que eram propostas, demonstrando agilidade, destreza, e cada vez mais independente em suas ações. Tanto em sua interação com outras crianças, como nas atividades em si. No decorrer do trabalho utilizaremos o termo “criança com deficiência visual” para referir-se essa criança.

A brinquedoteca de um ponto de vista educativo, conforme Puga e Silva (2008, p.1) apud Silva (2016) , contempla os seguintes objetivos educacionais: o resgate para o âmbito da escola e o caráter lúdico das atividades pedagógicas; o oferecimento de espaço com uma variedade de brinquedos para criança; por meio dos jogos, estimular a interação entre pais e filhos; valorizar o ato de brincar, respeitando a liberdade, a criatividade e a autonomia, de maneira que possibilite

a formação de um autoconceito da criança de maneira positiva, o que permitiu uma total liberdade de conscientização nos pais e professores no que tange à importância do brinquedo e seu significado no desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico da criança.

Nesse contexto, para se desenvolver uma prática pedagógica prazerosa é fundamental o professor reconhecer a relevância do brinquedo e do jogo para cada faixa etária de idade. Pois a atividade lúdica, como jogos e brincadeiras, são ferramentas fundamentais para o crescimento e aprendizagem da criança de maneira integral.

O lúdico é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da criança de forma prazerosa, possibilita a ocorrência de uma dimensão evolutiva com as crianças de diferentes idades, com suas características específicas e diferentes formas de brincar (PIAGET, 1998). Permite ainda, brincarem usando a imaginação, fantasiarem, interagirem, criar maneiras, aprenderem a lidar com emoções, criarem condições de aprendizagens e se socializarem.

Nesse ambiente lúdico e educativo, visando a interação e comunicação adequada, é necessária uma equipe pedagógica capacitada, que observem e se atentem a cada personalidade e aos estilos de aprendizagens de cada criança.

Telles (2010) destaca que, além dos recursos adaptados, este ambiente deve ser compreendido como pedagógico e socializador, tendo a função terapêutica, na medida em que possibilita a tríade: aluno, família e professor, integrando a criança de modo que esta consiga fazer, sentir, criar, extravasar e se relacionar de maneira interativa, saudável e mais atrativa.

E, ao pensar nesse desafio, pretende-se no presente estudo, por intermédio de um olhar pedagógico progressista e inovador, refletir sobre o desafio da brinquedoteca de proporcionar, de maneira inclusiva, momentos lúdicos a todos participantes considerando suas capacidades.

1 BRINCAR COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Buscou-se trazer o conceito do brincar e sua contribuição no processo de desenvolvimento biopsicossocial das crianças, pois, embora a brincadeira seja uma atividade livre e espontânea, ela não é natural, mas uma criação da cultura e seu aprendizado ocorre

mediante das interações e da convivência com os outros, daí advém a importância de prever tempo e espaço para o ato de brincar (TELLES, 2010, p. 4).

O espaço lúdico como meio de inclusão social, com qualidade, que integre criança com deficiência, por meio da utilização de brinquedos, jogos adaptados e brincadeiras de faz-de-contas, possibilita que estas expressem seus sonhos, fantasias e desejos.

Assim, Brougère e Wajskop (1997) apud Cordazzo e Vieira (2007, p. 91) esclarecem que o brinquedo:

[...] tem um valor simbólico que domina a função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Um cabo de vassoura pode exemplificar esta relação entre função e valor simbólico. A função de um cabo de vassoura pode mudar nas mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em um cavalo.

Por ser um espaço onde se encontram brinquedos diversos, que possibilita à criança o desenvolvimento da sensibilidade, afeição e imaginação, a brinquedoteca prioriza uma atuação pedagógica que reconhece o valor das atividades lúdicas no desenvolvimento de uma aprendizagem que proporciona prazer e alegria.

Como elementos fundamentais e facilitadores do desenvolvimento da criança cega, as atividades utilizadas foram jogos e brinquedos que ocorreram de maneira planejada, levando em consideração a estimulação do tato, olfato e audição.

Para termos uma melhor compreensão dos termos usados como *brinquedo*, *jogo* e *brincadeira*, faz-se necessário descrevê-los, a fim de que alguns pontos relevantes neste estudo sejam destacados. Vejamos o que segue.

Kishimoto (2007) define o brinquedo como um “[...] objeto cujo objetivo é dar estruturas às brincadeiras, estimulando e proporcionando expressões que simulam aspectos da realidade, e que proporciona a reprodução da totalidade social, produzindo novas relações entre o imaginário e as situações reais”. Conforme a autora, o brinquedo estabelece uma relação essencial como a criança, visto que, não há regras para sua utilização, com uso indefinido. No âmbito educativo, ainda conforme Kishimoto (2007), o brinquedo estimula a criança para deixar fluir o imaginário infantil, por meio de seus desejos, sonhos e fantasias.

Tratando-se de um atendimento com crianças, dentre elas, uma com deficiência visual, a manipulação do brinquedo é fundamental para aproximá-la do mundo real, através da percepção tátil como principal meio de interação, proporcionando de maneira concreta a exploração desse recurso pedagógico, o que estimula e possibilita um reconhecimento das formas e funções de cada brinquedo, bem como a relação entre o mundo real e imaginário da criança (TELLES, 2010).

Sendo a brincadeira uma ação fundamental para o convívio das crianças, vale ressaltar a relevância de um espaço adequado, que propicie o fluir da criatividade, da imaginação, do faz de conta diferentes brinquedos, cores sortidas, fantasias, entre outros elementos que fazem parte nesse processo de aprendizagem da criança.

Em síntese, é por intermédio do lúdico (relativo a jogo, a brinquedo e a diversão) que a criança percorre uma trajetória na qual pode manifestar prazer e alegria na busca de sua aprendizagem. De tal forma que o professor é quem estabelece, com seu papel de mediador, a conexão, utilizando jogos e brincadeiras para tornar suas atividades pedagógicas mais lúdicas e prazerosas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa utiliza-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como pertinentes às ações, às relações e às estruturas sociais. Em que, nesta abordagem, todos os 2 sujeitos participantes, seja investigador e investigado, influenciam na construção do conhecimento (FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 9).

Visando a investigação como um estudo empírico, nessa pesquisa ela ocorreu nas visitas participativas nos atendimentos realizados pelo Projeto “Brinquedoteca Aberta” com os registros das monitoras (contidos por dia de atendimento), caixa mágica (aonde as crianças colocam seus registros, sugestões e avaliações dos atendimentos realizados semanalmente e na qual o sujeito da pesquisa realiza por escrita, visto que já era alfabetizado antes de perder a visão) e a observação do objeto de estudo (criança G.) frente aos atendimentos. Para verificar a importância da brinquedoteca para uma criança com deficiência visual, identificando as

concepções do brincar e as relações que se estabelecem entre o professor e essa criança, no espaço da brinquedoteca.

O projeto atendeu no ano de 2018, 24 crianças na faixa etária de 04 a 10 anos, sendo que uma dessas crianças com deficiência visual (Cego). O Projeto tem como meta propiciar diversas oportunidades do brincar, sendo ele livre e/ ou dirigido.

O espaço físico destinado para atendimento da demanda de alunos regularmente inscritos no Projeto é uma sala parcialmente adequada e climatizada, levando sempre em consideração o lúdico enquanto elemento primordial do processo pedagógico. Contando com recursos pedagógicos, dentre eles brinquedos, jogos adaptados, fantasias, fantoches e outros acessórios que são utilizados durante a realização das atividades.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO LÚDICO

Partimos do ponto de vista que a brinquedoteca é um espaço destinado a proporcionar às crianças a possibilidade de desenvolverem suas habilidades e interagirem com seus colegas, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Cunha (2010, p. 36-37) salienta que:

[...] um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora não será uma brinquedoteca. Uma sala cheia de estantes com brinquedos pode ser fria, como são algumas bibliotecas.

Ao brincar a criança expressa seus sentimentos, emoções e habilidades pelas brincadeiras, contribuindo para seu crescimento, bem como sua socialização com outras crianças e brinquedos. Sobre o brincar, Silva (2016, p. 47) destaca que:

[...] O brincar é uma atividade inata da criança, a capacidade do brincar desenvolve o pensamento e as ações, o raciocínio lógico, o convívio social, a

autonomia, o respeito, a superação, as habilidades, estimulando assim para uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a brinquedoteca em si é um espaço de diversão, de brincadeiras, com intuito de estimular pelos jogos e brincadeiras o desenvolvimento cognitivo (SILVA, 2016).

Dessa forma, foram desenvolvidas ações pedagógicas voltadas aos interesses e possibilidades de cada criança atendida, priorizando o desenvolvimento de sua criatividade e espontaneidade, mas sem perder o foco do brincar livre. Visto que brincar faz parte do elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança com deficiência visual, fortalecendo a criatividade, aprendizagem, socialização e integração (TELLES, 2010, p.11).

3.2 PROCESSO DE INCLUSÃO PARA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Com intuito de focar na importância da inclusão por intermédio da brinquedoteca, faz-se necessário relacionar o lazer e a inclusão, visto que é direito das crianças com deficiência dispor de um ambiente apropriado que propicie o estímulo do lúdico como processo de aprendizagem. Sendo assim, Almeida, Junior e Silva (2011, p. 4) inferem que:

[...] a participação da brinquedoteca torna-se crucial para o desenvolvimento dessas crianças, uma vez que o objetivo principal desse espaço lúdico é criar um ambiente de prazer, diversão e que ao mesmo tempo possa contribuir para a formação dessas crianças no desenvolvimento afetivo, motriz, cognitivo e da linguagem.

Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006, artigo 1º) define as pessoas com deficiência como “aquelas que possuem impedimentos, que podem ser físicos, intelectuais ou sensoriais, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Definição essa que os autores Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 66) deixam claro que não contempla somente ao olhar que o médico descreve, mas principalmente à participação plena provocada pelas barreiras sociais. Sendo assim, optamos

por utilizar o termo “criança com deficiência visual” ao nos referirmos ao nosso sujeito da pesquisa.

Ao tratarmos de deficiência visual, Tonet (2006, p. 9) “[...] refere-se à falta, insuficiência, imperfeição ou dificuldade de imagem visual que causa a diminuição ou situação irreversível da visão.”. Porém para deficiência visual há várias classificações, que podem variar de acordo as limitações.

Assim, para explicitarmos a cegueira, que é o caso da criança G., sujeito deste estudo, trouxemos a definição do Brasil Ministério da Educação e do Desporto (1993) citado por Crós et al (2006, p.4) que explica que quando um indivíduo possui perda total ou resíduo mínimo de visão, e que necessita de do método Braille como meio de leitura e escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para o processo ensino- aprendizagem, denomina-se *pessoa cega*.

Em ambientes educacionais com pessoas com deficiência visual, a aprendizagem, segundo sugere a OMS (Organização Mundial da Saúde) e o ICEVI (Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual), deve procurar ser mediante a integração dos sentidos táteis, olfativo, auditivo, sinestésico e gustativo, além do Braille para leitura e escrita (DÍAZ, 2009).

Enxergando a brinquedoteca como espaço que preza pela qualidade de seus atendimentos, de maneira inclusiva, na qual ao se falar de inclusão não se trata somente de permitir a participação do aluno cego, mas sim, da participação do indivíduo como cidadão, que possui seus direitos e deveres como todos os demais membros da sociedade (MARSHALL,1965 apud BRUMER et al., 2004, p.300).

Nesse sentido, Leite e Silva (2006, p. 7) realizam uma diferenciação entre inclusão e inserção apontando [..] “que a inclusão não é apenas garantir o acesso de uma pessoa com deficiência a determinado lugar, mas” é “[...] oferecer a ela todo tipo de mecanismo para que ela faça parte integrante deste ambiente, participando ativamente das atividades ali desenvolvidas, das decisões, do espaço compartilhado de forma igualitária.”. Assim, com base na citação de Leite e Silva (2006), identifica-se que a inserção é apenas permitir que a criança G., por exemplo, com deficiência visual, participe do projeto. É dar-lhe unicamente o acesso a

determinado lugar ou possibilitá-lo usar algum equipamento. Porém, a inclusão vai além de dar a ele o acesso, mas sim de possibilitar que ele participe ativamente de todas as atividades.

Alguns pontos que observamos nos atendimentos, vistos de maneira inclusiva, da Brinquedoteca, merecem ser destacados em atendimentos educacionais com deficientes visuais, seja em escola ou outros ambientes não escolares são, segundo Masini (2007, p. 32-33):

[...] estabelecer contato através dos sentidos que a criança dispõe, considerando e evitando o sentimento de isolamento; apresentar expectativas considerando seus limites e possibilidades ante a deficiência, em vez de expectativas de desenvolvimento de criança não deficiente visual; estabelecimento e esclarecimento no exercício de ações que o motivem a ajustar dentro de suas possibilidades; estar atento a suas reações emocionais quanto à aceitação da deficiência visual, bem como atribuir de acordo com sua idade responsabilidades, propiciando momentos de fala de suas descobertas sobre as pessoas, objetos e de suas experiências perceptivas.

O mesmo autor, em outro texto afirma que as crianças, deficientes visuais ou não, possuem as mesmas necessidades básicas físicas, emocionais e intelectuais, sendo “[...] mais semelhantes do que diferentes” (MASINI, 2013, p. 36).

Assim sendo, por meio das atividades lúdicas, a criança interage com outras crianças, sendo incentivada a descobertas, aprendizagens que satisfaçam o brincar, desenvolvendo gradualmente sua cognição, motricidade, afetividade e a sociabilidade, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Por meio das atividades lúdicas desenvolvida no ambiente da brinquedoteca, há o despertar do conhecimento e desenvolvimento das crianças que a frequentam, oportunizando aos acadêmicos do Curso de Pedagogia experiências como o contato pedagógico com as crianças, bem como a oportunidade de relacionar a teoria estudada em sala de aula com a prática, contribuindo com sua formação acadêmica. Em relação à esta pesquisa, oferece o local para professores e estudantes pesquisar o lúdico, valorizando o espaço como condutor do avanço infantil, por intermédio da exploração de brinquedos e jogos.

3.3 DESCRIÇÃO DE REGISTROS DE ATIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS NO ANO DE 2018

A criança G., no início dos atendimentos demonstrava-se bastante retraído, devido estar passando pelo processo de aceitação de sua perda da visão. Nos primeiros atendimentos pouco se relacionava com as demais crianças participantes, e pouco falava. Fato que com o passar dos atendimentos e com brincadeiras que o incluía junto aos demais, ele foi cada vez mais interagindo nas atividades que eram propostas, demonstrando agilidade, destreza, e cada vez mais independente em suas ações, tanto em sua interação com companheiros, como nas atividades em si.

Sendo assim, cabe ressaltarmos algumas atividades por ele desenvolvidas e que evidenciam seu desenvolvimento e interação. Seguem abaixo as atividades que destacamos e algumas imagens que evidenciam esses momentos de sua participação e interação, imagens essas que tivemos autorização dos responsáveis da criança para uso neste trabalho por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, na qual o responsável legal da criança foi esclarecido de todos os procedimentos que seriam realizados, bem como todas as informações pertinentes à pesquisa.

3.3.1 Jogo da Velha

Ressaltando que os jogos utilizados durante os atendimentos semanais produziram resultados significativos no aprendizado e integração das crianças, visto que possibilitou o alcance de seus objetivos, mediante a socialização, aceitação de trabalhar com regras e limites, estimulação da memória e percepção tátil, controle da ansiedade, atenção e concentração, controle diante dos ganhos e perdas, desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade, confiança e autoestima. Trouxemos algumas experiências significativas, a seguir:

Seguindo o Jogo da Velha Humano de Knaut, Ribas et al. (p.1-2):

Objetivo geral: estimular conceitos espaciais básicos e coordenação motora da criança, bem como exercitar o raciocínio lógico;

Figura 1 – Participando do Jogo da Velha



Fonte: elaborada pelas autoras.

O encaminhamento metodológico, de acordo com as autoras acima mencionadas, deu-se da seguinte forma: Iniciamos a atividade (Figura 1) solicitando que as crianças se sentassem para explicarmos a sequência dos acontecimentos, os combinados da atividade, questionando se estas já conheciam o jogo da velha.

No segundo momento, as crianças receberam as explicações sobre como se joga o Jogo da Velha e dividimos a turma em duplas. Logo, as crianças escolheram cada qual suas cores de tampas para identificar suas peças (para a criança G. foi proporcionado um tabuleiro adaptado em alto relevo e tampas de garrafas maiores), proporcionando ao aluno a exploração do tabuleiro e de suas peças, antes de iniciar a partida.

Em sua vez, cada criança deslocou suas peças dentro do tabuleiro com movimentos precisos formando trios com integrantes de um mesmo grupo, em colunas verticais, horizontais ou diagonais.

Ao observar G. durante o jogo, foi possível notar autonomia e desempenho, uma vez que o deficiente visual organiza o mundo ao seu redor, por meio de suas possibilidades (táteis, térmicas, olfativas, auditivas, cinestésicas), no decorrer desde ele foi apalpando as peças no tabuleiro, conforme a Figura 1, identificando suas peças e as do outro participante, bem como no raciocínio lógico, que foi possível perceber pelo planejamento de suas ações no jogo, fato que levou o aluno a ganhar a maioria das partidas.

Nesse sentido, Almeida, Junior e Silva (2011) afirmam que os jogos estão associados tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira, tratando-se de uma atividade mais estruturada e

organizada por um conjunto de regras mais explícitas, neste caso em tela, contribuindo para que a criança G. encontrasse seus próprios meios de ações durante o jogo.

Seguindo esse princípio, cabe salientar que:

[...] É pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más. A sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ela executa (KISHIMOTO, 2007, p. 106).

Destacando também o favorecimento das habilidades intelectuais e de comunicação, induzindo a criança à concentração e ao cumprimento de regras. O que permiti à criança desenvolver habilidades em determinado jogo ou brincadeira, descobrindo suas aptidões. No caso do G, percebeu-se sua facilidade de ações lógicas no Jogo da Velha.

Ao indagar a criança G. sobre o que ele sentia em relação ao jogo, este afirmou que gosta de a sensação de poder pensar em estratégias para tentar vencer o jogo. Pois, segundo ele, para mover as peças no tabuleiro, deve-se pensar bem aonde colocá-las, pois uma peça colocada em algum lugar sem pensar, pode resultar na perda da partida.

Telles (2010) destaca que a brincadeira é a ação que a criança exerce ao realizar as regras do jogo, mediante a exploração lúdica, vivenciando o lúdico em ação, reconhecendo o papel da brincadeira no desenvolvimento e construção do conhecimento infantil, contribuindo para uma infância saudável. Sendo assim, é evidente a importância da participação da criança G. para sua vida social, mediante os jogos e brincadeiras proporcionados no ambiente da Brinquedoteca.

3.3.2 Cama de Gato

Destacamos que a brinquedoteca é um espaço de valorização da criança ao brincar, para que ela possa utilizar do lúdico para trocar experiências com as demais crianças de diferentes faixas etárias e construir suas próprias aprendizagens. Cunha, Sousa e Silva (2016, p.48) destaca que:

[...] O comportamento e a capacidade de brincar possibilita a criança adquirir as habilidades desenvolvimentos, que são: sociais, intelectuais, criativas e físicas. Em primeiro lugar, grande parte do brincar é social. Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor mediador que faz do brincar um trabalho pedagógico criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança.

Nesse sentido a atividade recreativa denominada *Cama de Gato* (figura 2), que consiste em um emaranhado de fios de barbante, envolvidos às mesas e às cadeiras da brinquedoteca. O objetivo da brincadeira é que os participantes passem por entre os fios sem tocá-los e com os olhos fechados. A criança G. assim como os outros, foram em conformidade com as orientações da monitora (realizando a mediação), seguindo por entre meio dos fios.

Ao passar pelos obstáculos, as crianças exercitam raciocínio, flexibilidade e coordenação motora. Conforme (Figura 2), notou-se a autonomia e destreza nos movimentos, atenção às orientações dadas pela educadora no momento da brincadeira, bem como a socialização e entendimento da atividade, obtendo êxito no desenvolver da brincadeira, podendo perceber sua desenvoltura frente à orientação: “Para frente”; “Abaxe”, “Levante”, “Erga um pouco mais a perna direita”.

Figura 2 – Brincando de Cama de Gato



Fonte: elaborada pelas autoras.

Cabe ressaltar que a dificuldade apresentada por crianças com deficiência visual de se relacionarem podem estar ligadas aos tipos de contingências dados a elas para o aprendizado (GOTO; FREITAS, 2009). Pois, como é possível analisarmos nas imagens da criança G. acima, sua interação com os demais participantes, sua participação ativa e compreensão das explicações dos professores são satisfatórias, inclusive, contribuíram positivamente no progresso da execução da atividade desenvolvida. É notório que as limitações existem devido à falta de visão, mas essas dificuldades de interações sociais, conforme ressalta as autoras, observadas em outras crianças com deficiência visual, não podem ser atribuídas somente a sua impossibilidade de ver.

3.3.3 Passa Bambolê

Figura 3 – Passando Bambolê



Fonte: elaborada pelas autoras.

Utilizando como material vários bambolês, o jogo consistiu no desafio em que os participantes de olhos fechados, de maneira a igualar os competidores ao aluno G., devem passar os bambolês entre os braços e pernas, sem deixá-los cair. Parando quando ao ouvirem o apito da educadora, que emitiu o sinal sonoro quando o primeiro chegou na linha de chegada assinalada no chão. O G., conforme podemos ver na Figura 3, interagiu de modo bem alegre e competitivo, procurando seguir com as dicas dadas. Após perceber o que estava sendo solicitado, conseguiu, sem auxílio, executar o jogo, de maneira bem prazerosa e espontânea.

Diante disso, destacamos que o jogo acompanha o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento, que se constitui numa atividade espontânea, prazerosa, que envolve e motiva intensamente, estabelecendo um comportamento livre de conflito, podendo a criança através do jogo trabalhar internamente esse conflito e até mesmo superá-lo, aproximando o mundo real a sua realidade e satisfazendo suas necessidades intelectivas e afetivas (PIAGET, 1998).

Durante o brincar cooperativo, diferentes processos de aprendizagens podem estar acontecendo, como: imitação, controle instrucional, seguimento, regras e modelagem.

3.3.4 Livro Sensorial

Figura 4 – Lendo o Livro Sensorial



Fonte: elaborada pelas autoras.

Tendo em vista a importância do incentivo à leitura, o livro sensorial contribui no aprendizado infantil, pois estimula todos os sentidos das crianças. Com o objetivo de abranger todos os integrantes do projeto, foram criados 2 livros sensoriais pelas monitoras (acadêmicas de Pedagogia da UFMS) e voluntárias em uma oficina que ocorreu no espaço da brinquedoteca. Dessa maneira, o material foi escrito em braille, linguagem de escrita tátil para facilitar a leitura da criança com deficiência visual. A Figura 4, foi registrada no dia da apresentação dos livros sensoriais em uma palestra sobre inclusão, em setembro de 2018.

Sendo assim, a prática da Contação de histórias, é fundamental no processo de construção e formação do eu como pessoa da criança, pois desperta a curiosidade, sua inteligência e sua criatividade, bem como sua imaginação é exercida nessas situações que a leitura é realizada de

uma maneira lúdica propicia, contribuindo assim pra seu desenvolvimento (CUNHA; SOUZA & SILVA, 2016).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que a Brinquedoteca da UFMS, como processo formativo, contribui na formação do Pedagogo e de profissionais que priorizam o universo infantil, possibilitando ao acadêmico, ao longo de sua formação, o aperfeiçoamento dos conhecimentos e desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Analisamos as diferentes formas do brincar, o uso de ferramentas que trabalham no desenvolvimento das crianças, de forma que aprendam brincando, estimulando seu raciocínio, seu potencial criativo, sua interação e sua socialização, conforme vimos nos relatos descritos acima, nota-se o quanto o lúdico é uma estratégia prazerosa nos ambientes de ensino e aprendizagem.

E, de um modo geral, o quanto antes profissionais da educação e familiares vivenciarem, proporcionarem o brincar, quer seja por meio dos jogos, ou brincadeiras, melhor será o exercício dessas práticas educativas divertidas e importantes na formação e desenvolvimento da criança.

Percebemos diante da vivência deste estudo, que a brinquedoteca é realmente um espaço educativo lúdico, com suas ações pedagógicas planejadas e organizadas para que o brincar seja concretizado da melhor maneira possível. Sendo um espaço de interação e socialização com crianças de faixa etária heterogênea, que em cada atendimento aprendam a conviver com as diferenças, para compartilhar de maneira dirigida as atividades lúdicas divertidas. Nosso olhar pedagógico para a Brinquedoteca do UFMS traz algumas considerações no que se refere ao enorme desafio dos educadores em proporcionar para esse ambiente atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) que incluam e integrem todos as crianças de maneira igualitária, cuja as brincadeiras estimulem a criatividade, com uma variedade de jogos, brinquedos, mobílias e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades lúdicas. Sabemos que esses pontos são um desafio a ser diariamente exercitado para que possamos alcançar o objetivo, de como futuros pedagogos, sabermos lidar, na prática, de maneira inclusiva, quer seja na sala de aula, ou

em outros ambientes educativos, com a necessidade de capacitação e conhecimento para darmos o nosso melhor, com um olhar pedagógico também voltado para as brincadeiras e atividades lúdicas.

Dessa forma, a criança precisa brincar para crescer, precisa do jogo e das brincadeiras que podem contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional, que se utilizados para fins educativos, muito contribui para estabelecer a sua autonomia e capacidade na elaboração de ideias, hipóteses e na resolução de problemas. Para Santos (1997), do ponto de vista pedagógico, o brincar revela-se como uma poderosa estratégia para a aprendizagem da criança.

A guisa de conclusão, a criança G. junto as outras crianças atendidas na brinquedoteca foram estimuladas por intermédio da ludicidade, aprimorando o desenvolvimento, a interação e a socialização com os colegas. Adquiriram autonomia e firmeza nas atividades, podendo nós afirmar que as atividades lúdicas realizadas no espaço da brinquedoteca foram satisfatórias para promover o desenvolvimento não só do referido aluno, mas também das demais crianças, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Por fim, fica claro que o brincar de forma cooperativa facilitou o aluno em seu processo de socialização e inclusão social, fazendo com que as propostas planejadas e desenvolvidas no Projeto ocorressem de maneira inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T. P.; JUNIOR, M.C.; SILVA, A. C.. X Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, I, Brinquedoteca: Brincar para Incluir. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5791_3060.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.3. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRUMER, A. et al. **Saindo da “escuridão”**: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. 2004. Disponível em: Acesso em: 3 abr. 2013.

CORDAZZO, S.T.D.; VIEIRA, M.L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro v. 7, n.1, jun. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 maio 2019.

CRÓS, et al. Classificações da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **Revista Digital** -Buenos Aires – Ano 10 – N° 93 – Fevereiro de 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Leonardo_Mataruna/publication/28105968_Classificacoes_da_deficiencia_visual_compreendendo_conceitos_esportivos_educacionais_medicos_e_legais/links/5a7dc6ecof7e9b9da8da4627/Classificacoes-da-deficiencia-visual-compreendendo-conceitos-esportivos-educacionais-medicos-e-legais.pdf>. Acesso em: 7 de fev. 2019.

CUNHA, A.S.; SOUZA, E.S.C. de; SILVA, J.A. S. da. **A importância do lúdico na brinquedoteca do centro de educação infantil da UFPB: um estudo de caso na Brinquedoteca da UFPB.** João Pessoa- PB, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1381>>. Acesso em: 7 fev. 2019.

CUNHA, N, H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

DÍAZ, F. et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões**

contemporâneas. Disponível em:

<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1262>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019. doi: 10.1590/S1806-64452009000200004.

FREITAS, W.R.S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

Disponível em:

<<https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.12a%20estudo%20de%20caso.pdf>>. Acesso em 10 de jan. 2019.

GOTO, P. H. P.; FREITAS, M. G. A importância do brincar ara crianças deficientes visuais e uma proposta de pesquisa para mães ensinarem seus filhos a brincarem cooperativamente. **CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, V, 2009, Londrina-PR. Anais... Londrina- PR. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/033.pdf>>. Acesso em 7 de fev. 2019.

KNAUT, M.S. J. et al., **Jogo da Velha Humano. Revista Praxis**. ISSN 2446-9289. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-praxis/pdf/n4/ei-jogo-da-velha-humano.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

KISHIMOTO, T.M. et al. **Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITE, M.R.S.D.T.; SILVA, G.R. Inclusão da pessoa com deficiência visual nas instituições de educação superior de belo horizonte. **Trilhas Pedagógicas**, v. 5, n. 5, ago. 2015, p. 80-99. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsb0151.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MASINI, E.F.S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007b.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

TELLES, R.S. **A importância do brincar no cotidiano das ações educativas: um olhar pedagógico inovador para crianças cegas e com baixa acuidade visual atendidas na UESS “José Álvares de Azevedo**. SED-PA. 2010.

TONET, L.H. **Pesquisa das ferramentas de acessibilidade computacional para deficientes visuais e as recomendações do w3c**. 2006. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/2672022-Pesquisa-das-ferramentas-de-acessibilidade-computacional-para-deficientes-visuais-e-as-recomendacoes-do-w3c.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

A PROMOÇÃO DO ENSINO RÁPIDO E CONCISO EM *DIDÁTICA MAGNA* (1649) DE COMENIUS

Marcelo de Jesus de Oliveira (UFT)^{1*}

Douglas Moraes Campos (UFMA)^{2*}

Patrícia de Jesus de Oliveira (UEMASUL)^{3*}

Resumo: Discutir o processo de formação do professor e a postura dos profissionais da educação como representação da escola tem-se tornado extremamente pertinente na contemporaneidade, sobretudo quando se trata de discussões com intuito de superar os impasses que assolam consideravelmente a educação brasileira. Nesse sentido, esse trabalho tem como principal objetivo analisar a percepção de Comenius - pensador considerado o pai da didática - sobre a promoção do ensino rápido e conciso na obra *Didática Magna* (1649), bem como promover uma análise do papel do professor frente aos princípios de ensinar de forma rápida e propícia ao melhor aprendizado dos educandos, onde mostrará uma educação mais voltada para a prática. Para tanto, por trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com enfoque qualitativo-descritivo, utilizou-se materiais disponibilizados na internet referente a temática proposta por esse trabalho, tomando *corpus* textual a obra *Didática Magna* (1649). Desse modo, pontua-se que as considerações realizadas por Comenius (1649) na obra analisada são de grande relevância, já que foi bastante inovadoras diante da época em que foi escrita, visto que até então ninguém havia analisado como ensinar e fazer com que os alunos aprendam facilmente de maneira rápida, e mais ainda, que esse ensino rápido e conciso se principiava ainda no início da vida escolar de todas as pessoas, ou seja, do indivíduo ainda criança.

Palavras-chave: Educação; Didática; Ensino; Metodologia de Ensino.

1. INTRODUÇÃO

O capítulo XIX da obra *Didática Magna* (1649), de Comenius, inicia-se exibindo algumas adversidades na educação, expondo, também, as principais causas do retardamento escolar e, posteriormente, com base em alguns questionamentos polêmicos, sustenta que há possibilidade de seguir os princípios do ensino rápido e conciso, propondo que os profissionais da educação sejam semelhantes ao sol, legitimando com inúmeras fundamentações sobre este

* 1 Mestrando em Literatura, História e Imaginário, pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, e-mail: pfmarcelopt@gmail.com

* 2 Acadêmico de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e-mail: douglasmoraescampos@gmail.com

* 3 Professora de Língua Portuguesa e Literatura graduada pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, e-mail: aicir-tapy29@hotmail.com

respectivo posicionamento, enfatizando sobre o que se conhece e tem da natureza, para que esta possa servir como um ponto de referência para esses indivíduos. Nesse sentido, é importante salientar a relevância dessas concepções como metodologia para o professor da atualidade.

As experiências empíricas vivenciadas pelo cientista envolvido nessa pesquisa fazem do enredo a razão dessa obra, onde exprime que as más formações dos profissionais da área, em consonância com as dificuldades enfrentadas pelos alunos, em especiais, os de escolas públicas, resultam no fracasso escolar. Além disso, a obra ora enunciada é de grande relevância, pois é um clássico da didática, na qual propõe um novo método de ensinar, tomando por base os fundamentos apresentados por Comenius, como uma maneira de retratar possíveis meios de modificar a realidade do sistema educacional da época. No mais, é possível observar, também, situações cotidianas no atual sistema de educação brasileira.

Diante disso, surge o questionamento que define a situação problema dessa pesquisa: É realmente possível o professor ensinar de forma rápida e concisa, tal como idealizado na obra de Comenius, e ainda assim fazer com que os educandos possam assimilar o conteúdo facilmente, sem que resulte no fracasso escolar?

Dessa forma, esse trabalho apresenta ideias referentes às interações que podem ocorrer entre o ensino rápido e conciso e seus desdobramentos para as finalidades da educação, proporcionando os sentidos da aprendizagem, ensino e conteúdo veiculados na didática. Posteriormente, de forma geral, analisa-se a obra de Comenius e seus métodos de fácil assimilação que, quando não cumpridos, pode, possivelmente, resultar em um fracasso escolar nos dias atuais. Além do mais, esse material ambiciona identificar, secundariamente, os possíveis erros praticados pelos educadores e pela escola, no que diz respeito à didática aplicada, apontando, assim, como o professor poderá contribuir para uma educação mais eficaz com base nos conceitos comenianos.

A pesquisa está estruturada, metodologicamente, nas seguintes sessões: 1. *Comenius frente às adversidades educacionais*, na qual reúnem considerações decorrentes do processo de ensino-aprendizagem em perspectivas adversativas; *Os possíveis erros praticados pelo educador e pela escola, no que diz respeito à didática aplicada*, onde são levantados possíveis erros que são praticados por professores e o sistema escolar, propriamente dito, enquanto à didática aplicada

na prática docente; *Contribuições do professor para uma educação eficaz*, capítulo esse que se dedica a discutir os meios de contribuições que podem ser exercidas pelo professor a fim de promover um ensino rápido e conciso; *Formas rápidas concisas da assimilação pelo método comeniano*, onde se é analisado as formas de assimilação rápida de um determinado conteúdo, assim como é proposta por Comenius e, também, a etapa conclusiva desse trabalho que apresenta os resultados alcançados por meio dos dados que foram analisados e discutidos.

Além do mais, o método utilizado para a construção desse trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa-descritiva, assim, tem-se como foco a análise do papel do professor frente aos princípios de ensinar de forma rápida e propícia ao melhor aprendizado dos educandos, onde mostrará uma educação mais voltada para a prática.

2. COMENIUS FRENTE ÀS ADVERSIDADES EDUCACIONAIS

A questão que se coloca então, diante do já exposto, é a necessidade de concentrar esforços no intuito de obtermos uma educação que faça jus aos investimentos que lhe são submetidas. E, ademais, torná-la dinâmica e mais precisa, já que parte dos profissionais, em exercício, que formam o sistema educacional, tem-se mostrado pouco capazes de principiar o ensino “rápido” e “conciso”, tais retratados na obra de Comenius no período do século XVII. Ademais, observa-se que é indubitável que a educação, em ênfase a brasileira, é provida de críticas e, muitas delas, não fundamentadas. Por isso, salienta-se que vivenciamos uma geração de críticos prematuros, dos quais dão vozes aos seus meros “achares”, sem noção nenhuma de supostas soluções.

Nesse sentido, Brandão (2006):

Esta aproximação, no entanto, que se tem dado com grandes doses de desconfortos, tem sido, ao mesmo tempo, marcada por grandes doses de decepção, pela falta de alternativas apontadas, por quem tem formulado críticas tão bem articuladas. (BRANDÃO, 2006, p.56).

O pensamento do citado autor enfoca a questão já supracitada, respaldando-a. Em seguida, abrindo espaço para a explanação que se pode principiar, no que diz respeito ao

sistema de ensino e parte dos profissionais da área que se negam lidar com métodos engenhosos para tornar o universo educacional menos complexado. E, então, por comodismo, tornar pertinente a dúvida que muito se é interrogada por professores e equipes pedagógicas, principalmente pelas escolas públicas.

Dessa forma, Comenius propõe a *refutação*, vulgo “vergonha”, como um dos meios de nos obrigar os professores, a emular a diligência daqueles e a procurar remédios para eliminar os obstáculos que até agora pesaram sobre a escola, partindo do princípio de onde primeiro é necessário investigar os problemas, a fim de identificar suas causas e só então poder remediar.

Uma das principais causas dessa mazela é a má articulação do sistema escolar, ou seja, falta as escolas perceberem o quão necessário é o plano de metas, para que se possa ter controle do que precisa ser traçado todos os meses, anos, dias, pois do contrário, a incerteza irá se enraizar ainda mais em nossas instituições de ensino. Além disso, junta-se a essa causa o não estabelecimento de metas as quais supostamente os levariam para caminhos infalíveis, obtendo com isso sucesso nas objeções almejadas.

Assim, para Oliveira (2007), o ato de planejar exige alguns aspectos básicos a serem considerados, o primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas. Desse modo, para que o planejador as evidencie, faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

Outro grande impasse que pode ser aqui ressaltado é referente à falta de criatividade. Isso é, os métodos de ensino, ainda utilizado por parte dos professores, vêm se tornando enfadonho, cansativo, insuficiente. Havendo, assim, a necessidade de novos meios, que atenda aos clientes do ensino de maneira unificada, tratando-se de metodologia.

Nesse sentido, Comenius (1649) pontua que:

[...] Portanto, no futuro será preciso remover todos esses empecilhos e atrasos, utilizando apenas aquilo que leve diretamente às metas, sem delonga, ou seja, ‘segundo voz comum’, sem usar muitos meios quando bastarem poucos para atingir o objetivo (COMENIUS, 1964, p. 206).

Observa-se que Comenius insatisfeito com as barreiras que impedem o progresso da educação - insatisfação notável na materialização de tal pensamento -, afirma com veemência a necessidade que se faz a reversão do quadro, propondo que os professores, no ato de ensinar, devem imitar o sol, já que é o exemplo mais sublime ofertado pela natureza. O sol, em sua função, não se ocupa com objetos particulares, como uma só árvore, ou um só animal. Pelo contrário, ilumina, aquece e ergue vapores sobre toda terra. Assim, associado aos métodos de ensino de muito profissionais da educação, do quais dedica a arte docente aos “bons alunos” enquanto os que mais têm dificuldade ficam esquecidos é gloriosamente aceitável, haja visto que o ensino deve ser o mesmo para todos, o que implica dizer que os professores devam ensinar e atender todos os alunos, dando importâncias para suas necessidades e dificuldades pessoais.

Assim, para que a escola passe a agir imitando o sol, bem como propõe Comenius (1649), é preciso que cada escola, ou ao menos para cada classe, deverá ser designada apenas um receptor, e o professor deverá desenvolver um único só trabalho visando o empenho comum de toda a classe.

3. OS POSSÍVEIS ERROS PRATICADOS PELO EDUCADOR E PELA ESCOLA NO QUE DIZ RESPEITO À DIDÁTICA APLICADA

No que diz respeito a didática é inevitável perceber que esta, é ensinada na formação do educador, como uma fórmula de como “fazer” sem levar em consideração as condições reais da prática dos professores e da vida dos estudantes. Ou seja, a escola desenvolve uma prática inteiramente distante do universo cultural da maioria dos alunos.

No contexto de uma análise histórico-social Comenius (1649) em sua obra enfatiza a ideia de que diferentemente de hoje, o governo nunca tinha estabelecido metas as quais os estudantes deveriam chegar, em consonância com a educação atual onde as metas estão estabelecidas ainda se nota que essas metas comparadas aos países com educação de qualidade ainda são inferiores.

Desse modo, a escola deve organizar seus valores, conhecimentos e padrões de forma que se relacione com a camada a qual o aluno pertence, visto que o problema está no distanciamento que há entre a realidade do aluno e os conhecimentos escolares propriamente ditos, que muitas vezes não tem significado e nem sentido para o educando. Essa incompatibilidade faz com que este não veja como utilizar tal conteúdo em sua vida prática, ocasionando um deslocamento na escola, que conseqüentemente, devido tal dificuldade, acaba não encontrando razões que o faça ir bem nos estudos.

Nessa perspectiva, Sampaio (2004) afirma que:

[...] na medida que o aluno tem dificuldades, não aprende e é reprovado por falta de conteúdos e a falta de conteúdos amplia-se à medida que os alunos ficam reprovados. O fracasso, portanto, não se explica apenas pela reprovação, nem pela perda de um ou mais anos, repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir (2004, p.89).

A compreensão do que diz respeito ao fracasso no âmbito escolar muitas vezes se resume à ideia de avaliação, onde o educador utiliza ainda testes, provas e exames, seguindo modelos tradicionais que imprimem o status de bom ou mau aluno. Desse modo, em relação aos métodos de avaliação Vitor Henrique Paro (2003), chama atenção dizendo que:

[...]a razão de ser da avaliação educativa não é classificação ou a retenção de alunos, mas a identificação do estágio de compreensão e assimilação do saber pelo educando, junto com as dificuldades que este encontra, bem como os fatores que determinam tais dificuldades, com vistas à adoção de medidas corretivas da ação (2003, p.39-40).

Entende-se a partir da citação do teórico que a avaliação não deve ser apenas um método de fixação, mas sim uma forma do professor saber como está a compreensão e assimilação do aluno em torno dos conteúdos trabalhados em sala de aula, para que juntos, educador e educando, encontrem uma maneira de solucionar as dificuldades.

Nesse sentido, pontua-se que para o profissional da educação consiga fazer uma boa avaliação, deve-se primeiro melhorar a sua qualificação e formação, para assim, poderem avaliar com qualidade revelando de fato aquilo que o aluno aprendeu. Assim, com relação aos erros praticados, tanto o professor como a escola devem ser munidos de uma boa qualificação e formação, para que assim a didática, organização de conteúdo, de sala, do ambiente escolar em geral não seja comprometida, pois como diz Santana (2015, Apud ARROYO, 2004) “Os estudantes aprenderão melhor quando os professores e as escolas também o forem”.

Dessa maneira, o fato de o sistema educacional ter inúmeras carências não nos permite esquecer que as escolas e os professores têm bastante responsabilidade de juntos tentarem combater e cessar o fracasso escolar, onde os educadores devem refletir o que o acarreta, para que assim possam encontrar soluções.

3.1 Contribuições do professor para uma educação eficaz

A formação teórica e prática do professor poder contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que, são as transformações sociais que irão gerar alterações no ensino e posteriormente uma nova realidade.

Assim, o educador passa a ser um articulador fundamental na escola: ele deve apoiar a relação entre famílias, alunos e gestores. Deve também acolher as diferenças e as considerar no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que cada estudante aprende de uma forma diferente, tem um contexto próprio e precisa ser reconhecido como indivíduo.

Além disso, o professor deve aprender a conhecer a realidade do aluno, da sua família e da **comunidade** em que a escola e estes estudantes estão inseridos. Nesse sentido, conforme Junckes (2013, p. 21) “o professor precisa conhecer a realidade de seus alunos, como vivem e se relacionam com o meio, pois isso permite que ele se aproxime de sua classe”. Assim, observa-se que compreendendo seus alunos, o professor tem a possibilidade de atuar e interferir positivamente no processo educacional e na formação desses indivíduos.

No mais, o professor deve trazer a comunidade para a sala de aula, buscando aproximar os **conhecimentos comunitários** dos conhecimentos acadêmicos. Além disso, ele deve ser

um **mediador**, **facilitador** e **articulador** do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação e por isso deva ser considerado superior. Assim, o professor deve atuar como um pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos.

Nesse sentido, para que o discente possa participar ativamente como autor e proponente do seu próprio percurso pedagógico, o professor deve elaborar estratégias de trabalho para dar protagonismo para a aula.

4. FORMAS RÁPIDAS CONCISAS DA ASSIMILAÇÃO PELO MÉTODO COMENIANO

Comenius (1649) defendia o conceito de que a aprendizagem começava pelos sentidos, pois as impressões sensoriais alcançadas através do experimento com objetos seriam incorporadas e, mais tarde a razão faria o seu papel de interpretá-las. Seu método didático constituiu-se essencialmente de três elementos: compreensão, retenção e prática. E por meio deles pode-se chegar a três propriedades básicas: erudição, virtude e religião, as quais condizem com três faculdades que que é preciso adquirir: intelecto, vontade e memória.

Assim, com a intenção de encerrar os métodos didáticos violentos que por meio da égide da palmatória impunha a educação como castigo, Comenius (1649) apresentou um ensino uniformizado, ajustado em uma educação de acordo com a realidade e que fosse algo constante; um procedimento pedagógico rápido, sem muitos gastos e fadiga e partir de experiências do cotidiano. De acordo com o educador Tcheco “deve-se começar a educação muito cedo, pois não se deve passar a vida a aprender, mas a fazer”. Nesse sentido, o aluno deve estar cuidadoso e disposto para fixar o aprendizado, antes que se perca. Também deve dispor-se a atrelá-lo a si mesmo, interligando-o as demais informações que possui, ocorrendo assim a aquisição do conhecimento.

Desse modo, observa-se que conforme os fundamentos comenianos é possível ensinar com rapidez, certeza e solidez, de maneira satisfatória e prazerosa. Partindo desse princípio o ensino se faz primeiramente nas partes internas do ser enquanto criança, utilizando de um

conteúdo que obedeça a sua faixa etária; logo após conhecer as coisas, lhes são mostradas as combinações, os livros e materiais devem ser compreensíveis para todos os alunos e adequados as disciplinas e deve-se haver uma organização escolar de tal modo que o aluno estude uma área de conhecimento por vez. Assim, os educandos devem ser bem preparados para o próximo conteúdo a ser analisado, a fim de retirar os obstáculos que podem dificultar os estudos, fazendo um apanhado geral de ideias para posteriormente trabalhar as ideias específicas.

Além disso, uma educação igualitária sem sobreposições de inteligências, onde o aluno não é um ser oprimido e, apesar de terem diferentes inteligências, todos são dotados da mesma natureza humana. Assim, para ter um ensino sólido como diz Comenius (1649), é necessário que seja introduzida a didática na escola e, conseqüentemente, haverá uma melhoria na sociedade através da educação, dessa forma deve existir uma ligação contínua entre todas as coisas assim como se faz na natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos observados, por mais que o caminho seja longo, trabalhoso e tenha inúmeras dificuldades, Comenius (1649), também conhecido como o “pai da didática”, considera que é possível, sim, ensinar de forma rápida e concisa. No cenário atual da educação brasileira, nota-se que por mais que inúmeras mudanças sejam efetivadas, como o estabelecimento das metas a se trilhar, os possíveis caminhos a seguir e outras importantes modificações, ainda assim boa parte dos profissionais em exercício, que compõe o sistema educacional, demonstram não terem muita aspiração ao ensino rápido e conciso. Em vista disso, ao abordar os possíveis erros do professor e da escola, que levariam ao fracasso escolar, foi observado, incipientemente, que muitos se distanciam bastante da realidade dos seus alunos, onde é nítida a falta de enraizamento na realidade do ensino, das escolas e primordialmente dos educandos, que muitas vezes, utilizam alguns métodos de avaliação arcaicos. Portanto, fica explícito que, em relação a esses prováveis erros, ainda são possíveis corrigi-los, tendo uma boa formação entre teoria e prática, onde a aproxima-se da realidade, com novas estratégias, de um ensino breve e ágil, com novos métodos que visam a melhor absorção e compreensão.

Além do mais, as considerações realizadas por Comenius (1964) são de grande relevância, já que foi bastante inovador diante da época em que foi escrita, até então, ninguém tinha analisado como ensinar e fazer com que os alunos aprendam facilmente de maneira rápida, e mais ainda, que esse ensino rápido e conciso se principiava ainda no início da vida escolar de todas as pessoas, ou seja, do indivíduo ainda criança.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. **Diálogos Pedagógicos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2006.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática Magna**. Tradução por: Ivone Castilho Benedetti. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1649.

JUNCKES, Rosani Casanova. **A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica**. 2013. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Rosani_Junckes.pdf> Acesso em: 02 Jan. 2017.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

PARO, Victor Henrique. **Ideias pedagógicas e métodos de avaliação**. 2003. Disponível em: <https://logosgrafia.com/2012/06/01/ideias-pedagogicas-de-comenius/&ei=BAe589JG &lc=pt-BR&s=1&m=882&host=www.google.com.br&ts=1491397661&sig=AJsQQ1Cg_sOQpWFFJm2Pq8dQfSzhv7DjXQ>. Acesso em: 05 Abr. 2017.

SAMPAIO, Zolli. **Causas e consequências do fracasso escolar: no início da escolaridade**. 2004. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/causas-e-consequencias-do-fracasso-escolar-no-inicio-da-escolaridade/137351/>>. Acesso em: 04 Abr. 2017.

SANTANA, Edeimar. **Reformando o mundo com Comenius**. 2015. Disponível em: <<http://www.oocities.org/relinking/comenio.htm>>. Acesso em: 05 Abr. 2017.

ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DOS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO PRECOCE PARA AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Neidi Liziane Copetti da Silva*

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa acadêmica atrelada às experiências profissionais da pesquisadora, cujo objetivo foi investigar os benefícios da Educação Precoce no desenvolvimento global de crianças com necessidades especiais atendidas nas instituições públicas do Distrito Federal - DF e Porto Murtinho - MS. O foco dos atendimentos está nas crianças diagnosticadas com síndromes, lesões cerebrais, má-formações congênitas ou qualquer outra patologia, e naquelas nascidas prematuramente, cujas sequelas podem ser minimizadas quando se inicia a intervenção pedagógica antecipadamente. A partir do objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa com vistas a apresentar os aspectos teóricos, organizacionais e práticos, pautando essa teorização nos estudos dos documentos que norteiam a Educação Especial e sustentam a proposta de Educação Precoce. A parte empírica, foi construída a partir das observações das atividades desenvolvidas num Centro de Ensino que oferta esse programa na asa norte de Brasília, DF e também a aplicação e o registro sistemático das intervenções realizadas por nós, enquanto professora num Centro de Educação Especial em Porto Murtinho, MS. A coleta dos dados e a análise feita nos permite afirmar que os benefícios da Educação Precoce são visíveis para o desenvolvimento neuromotor e psicossocial das crianças investigadas e são referendados pelas famílias e equipe de profissionais atuantes e defensores da proposta, os quais investem em formação na área, bem como em intervenções pautadas no brincar e na ludicidade, aspectos que consideramos indispensáveis quando versamos sobre desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Precoce. Infância.

Introdução

O artigo apresenta algumas considerações teóricas, organizacionais e práticas acerca da Educação Precoce estruturada de forma efetiva na rede pública do Distrito Federal – DF, bem como os primeiros registros de um projeto-piloto de Educação Precoce - planejado e concretizado de forma sistemática - em progresso num Centro de Educação Especial em Porto Murtinho, MS. Ambas experiências constituem-se como instrumentos capazes de compor

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista em Psicopedagogia (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Professora efetiva na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Experiência docente no curso de Pedagogia da Anhanguera Educacional. Experiência docente no curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Experiência como ministrante de oficinas e palestras nas áreas de Educação Lúdica, Jogos e Brincadeiras, Literatura Infanto-juvenil e Educação Especial.

importantes informações sobre os benefícios das atividades desenvolvidas durante os atendimentos prestados às crianças com deficiência ou de risco (nascidas prematuramente), com idade de zero a três anos e onze meses de idade.

Sabemos que ainda persistem os pré-conceitos quando falamos sobre as crianças com necessidades especiais. Muito embora exista um discurso de valorização das diferenças, um engajamento da mídia e outros setores da sociedade cível em prol da causa, na prática há muita discriminação e falta de informação. De forma geral, as pessoas não possuem referências sólidas, não conseguindo nem mesmo diferenciar necessidade especial de doença. Logo, o conhecimento sobre a relevância das interações educacionais adequadas e, o quanto essas favorecem o desenvolvimento integral da criança com deficiência, também são pontos vagos no cotidiano. O fato é que, os estudos da neurociência, pedagogia e psicologia convergem para uma tese central: a intervenção precoce, por meio de atividades diferenciadas, podem atenuar ou mudar diagnósticos e, mais do que isso, promover a inserção com foco na inclusão social.

Diante disso, estruturamos essa escrita com vistas a retratar algumas concepções construídas ao longo da história acerca da Educação Especial no contexto brasileiro, também apresentamos as bases teórico-metodológicas que sustentam o Programa de Educação Precoce do Distrito Federal e os primeiros registros do Projeto criado, o qual está em andamento, num Centro de Educação Especial, no município de Porto Murtinho, MS.

Esse espectro inicial mais teórico, permite ao leitor a compreensão clara sobre as mudanças ocorridas ao longo da história e a necessidade evidente de constantes pesquisas com vistas a estruturação de novas práticas pedagógicas, novos olhares e novas posturas perante essa questão.

Marcas na história da Educação Especial brasileira

Pesquisas mostram que o nascimento de uma criança com necessidades especiais, inicialmente, pode significar a perda do sujeito (filho) idealizado. A partir dessa descoberta podem surgir sentimentos variados, tais como culpa, medo, aversão, insegurança, ansiedade, incerteza, entre outros.

Para Werneck (1993, p. 22), o estado de tristeza que surge após o diagnóstico médico, é comum em todas as famílias. Esse “período de luto” pode ser passageiro ou constante. Segundo a autora, “[...] cada família tem seu próprio tempo de reclusão, necessário para amortecer o impacto da chegada desse filho, que se dá em várias instâncias da vida familiar, do financeiro ao emocional.”

Estudos realizados por Ferrari, Zaher e Gonçalves (2010), Barbosa, Chaud e Gomes (2008) e Sá e Rabinovich (2006), apontam a exigência de apoio e suporte aos familiares com o objetivo de fazê-los acreditar nas potencialidades desse filho real. Segundo Vilela (2006), acreditar e desenvolver expectativas positivas pode refletir nos avanços da criança.

No entanto, a forma como essas famílias irão se reestruturar dependerá da aceitação, dos conhecimentos e do auxílio de profissionais. Nesse sentido, a equipe da Educação Precoce torna-se fundamental nesse processo, visto que possibilita às elas perceber a criança a partir das potenciais capacidades de desenvolvimento e, não mais, pela ótica da deficiência.

Além disso, a Educação Precoce supera a lógica do isolamento social, o qual foi historicamente imposto e ainda se faz presente às crianças com deficiência. Os profissionais atuam não somente com as crianças, mas com as famílias no sentido de conscientizar e estimular atitudes positivas e acolhedoras.

Abordar os aspectos teóricos, organizacionais e práticos da Educação Precoce demanda uma breve retrospectiva sobre os direitos das crianças no que tange à educação e a inclusão escolar.

A história da Educação Especial no Brasil remonta o século XIX, quando os serviços voltados a esse segmento - e inspirados em experiências norte-americanas e européias - foram trazidos por brasileiros que buscavam implementar ações para atender pessoas com deficiências.

Tais iniciativas não estavam vinculadas às políticas públicas de educação, tanto que transcorreu um século, aproximadamente, para que a Educação Especial se tornasse um componente significativo do sistema educacional brasileiro. Portanto, apenas no início da

década de 1960 é que essa modalidade de ensino foi oficialmente instituída, com a denominação de ‘educação dos excepcionais’.

Quanto ao progresso dessa modalidade, podemos dizer que teve uma fase assistencialista, com vistas apenas ao bem-estar da criança; em seguida, um direcionamento médico e psicológico; na sequência, um acompanhamento por parte das instituições escolares e, por fim, a integração da Educação Especial no sistema de ensino.

Assim, a situação atual reflete um percurso estabelecido por múltiplas propostas nacionais, as quais marcaram notoriamente as diretrizes delineadas para o atendimento escolar das crianças com deficiência.

Com relação aos documentos norteadores desse processo de reflexões e práticas, citamos os principais:

- Constituição de 1988, a qual estabelece em seu Art. 3º inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” No Art. 205 define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)
- Declaração Mundial de Educação para todos (1990)
- Declaração de Salamanca (1994), que dispõe sobre os princípios, as políticas e as práticas no que se refere as necessidades educacionais especiais.
- Política Nacional de Educação Especial (1994)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as necessidades das crianças. Em seu trecho mais controverso, Art. 58 e seguintes, diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, se não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.”

- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), as quais determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais.
- Plano Nacional de Educação (2001), destaca que “o grande avanço seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana”.
- Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), inova ao trazer aspectos importantes sobre a acessibilidade nos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009)
- Plano Nacional de Educação (2011)

São esses e tantos outros documentos e manuais que direcionam as instituições, os profissionais e as famílias para a consolidação da educação inclusiva de qualidade, mas é claro que ainda estamos distantes de uma aplicabilidade satisfatória, pois falta investimento na formação dos professores, profissionais que atuam na escola, gestores e também em estrutura física.

Além de tais aportes, é possível afirmar que os avanços da neurociência, da pedagogia e da psicologia ampliaram as expectativas de vida das crianças com necessidades especiais que, até a Idade Média, eram negligenciadas e morriam precocemente. As evidências dessas e de outras ciências permitem um trabalho mais eficiente com vistas a prevenir ou minimizar as sequelas da deficiência, bem como possibilitar um convívio social saudável. É nesse contexto que se evidencia o mérito dos programas de Educação Precoce, cuja preocupação central está no desenvolvimento integral das crianças a partir de uma proposta de estimulação diferenciada e focada nas conexões neurais.

Caracterização da Educação Precoce

A Educação Precoce caracteriza-se por um conjunto de atividades, técnicas e recursos que fundamentam o atendimento educacional especializado às crianças na faixa etária de zero à três anos e onze meses de idade.

A estimulação proporciona experiências em vários níveis, permite prevenir ou minimizar déficits ou distúrbios neuropsicomotores e auxiliar no desenvolvimento de habilidades por meio de atividades lúdico-pedagógicas dirigidas e específicas para cada necessidade, delineadas e organizadas a partir de um Plano Educacional Individualizado (PEI).

Nas décadas de 1960 e 1970, os programas caracterizavam-se pelo modelo médico, ou seja, havia um trabalho compensatório, com ênfase no profissional responsável por decidir os procedimentos de intervenção. Nessa perspectiva, as crianças eram vistas fora dos seus contextos e de forma fragmentada, visto que os objetivos a alcançar eram previamente definidos pelos profissionais e com base em manuais, que apenas sugeriam o que deveria ser alcançado em cada etapa do desenvolvimento, sem flexibilizar o desenvolvimento a partir do entendimento de que cada ser é único e avançará de acordo com suas especificidades.

Já nos anos de 1980, o desenvolvimento infantil começou a ganhar visibilidade, logo, o entendimento de que as crianças são seres sociais, únicas e dotadas de capacidades, passou a ser considerado. Essa nova perspectiva impulsionou relevantes modificações nos modelos de trabalho. A partir desse momento, o foco central ampliou-se e as crianças passaram a ser vistas como sujeitos em potencial, as quais estão inseridas num ambiente histórico, social, cultural e econômico, logo, demandam cuidados e interações que lhe permitam a ampliação das capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais de forma gradual.

É salutar a relevância da estimulação direcionada às crianças desde o nascimento, visto que é um período sensível ao desenvolvimento humano. No entanto, Silva (1996), afirma que todos os demais momentos são propícios à estimulação, e que não são somente as crianças com atraso no desenvolvimento que necessitam ser estimuladas.

Pueschel (1995, p. 116), assegura que a estimulação deve acontecer desde o primeiro mês de vida do bebê. Segundo ele, a amamentação, o banho e a troca também são momentos

estimulantes. Cabe então, aos familiares, aproveitar bem estes ensejos, utilizando-se de bastante sensibilidade, diálogo e afeto.

Em ambos os Programas de Educação Precoce, o processo inclui a avaliação diagnóstica das crianças e um planejamento destinado à promoção das potencialidades e a aquisição de habilidades e competências cognitivas, afetivas, sensoriais, motoras e linguísticas.

A participação familiar é indispensável nesse decurso, pois cada membro da família tem um papel fundamental na formação das crianças. Os pais e pessoas próximas devem estar disponíveis e receptivos para transformar os períodos de estímulos em ocasiões ricas e agradáveis para todos.

Essa rede de pessoas que convive com a criança também é incentivada a buscar informações sobre a deficiência, aceitar, respeitar e permitir a socialização. Embora consciente das limitações que essa criança poderá ter, é crucial nutrir sentimentos de afeto e possibilitar à ela interações e experiências enriquecedoras no meio social.

Por fim, ressaltamos que a Educação Precoce pode favorecer o desenvolvimento infantil por meio de atividades dinâmicas, técnicas específicas e direcionadas e recursos lúdicos e interativos. No entanto, o respeito ao tempo e a individualidade de cada criança é fundamental para o êxito no alcance dos objetivos traçados no PEI.

O Programa de Educação Precoce do Distrito Federal

Desde 2008, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial, as escolas públicas e privadas devem garantir o acesso e a permanência de estudantes com necessidades especiais, bem como articular o ensino regular e a Educação Especial. No entanto, mesmo antes da idade escolar, o Ministério da Educação (MEC), prevê o atendimento educacional especializado para apoiar o desenvolvimento das crianças com deficiência ou inclusas num grupo de risco por terem nascido prematuramente.

Com isso, estão disponíveis no Distrito Federal 18 Centros de Ensino que ofertam Educação Precoce, cujo atendimento abrange crianças com necessidades especiais ou de risco, na faixa etária de zero até os 3 anos e 11 meses de idade. O objetivo é estimular e acolher esses pequenos, com vistas a inclusão futura no ensino regular.

O Programa prevê quatro eixos principais: motor, cognitivo, linguagem e socioafetivo. As atividades relativas a esses eixos são realizadas nos dois atendimentos semanais, os quais têm duração de 1 hora e meia, sendo 45 minutos de estimulação com uma Pedagoga e mais 45 minutos com um professor de Educação Física.

A participação dos pais é instigada e acolhida pela equipe que preza os vínculos afetivos como sustentáculo para a formação de conceitos e para o desenvolvimento da autonomia e da independência.

Nesses Programas, algumas premissas são fundamentais, entre as quais: respeito ao tempo e interesse da criança, respeito à família, respeito aos profissionais envolvidos no atendimento e respeito à instituição.

Assim, os Programas de Educação Precoce do Distrito Federal buscam proporcionar situações em que as crianças sejam estimuladas e desafiadas a ampliar suas capacidades. Com uma proposta ancorada em autores de reconhecido valor - Vygotsky (1991, 1999), Piaget (1975, 1995) e Wallon (1975) - e com o auxílio de materiais lúdicos adequados, os profissionais observam, medeiam e acompanham o desenvolvimento evolutivo integral das crianças.

A sistematização da Educação Precoce em Porto Murtinho

Com base no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, sistematizamos a partir de 2017, em Porto Murtinho – MS, uma proposta de atendimento educacional especializado para atender crianças na faixa etária de zero a 3 anos e 11 meses de idade, as quais estão inseridas nas instituições de Educação Infantil do município.

O projeto, piloto na cidade, teve como objetivo inicial planejar e organizar um espaço ludo-sensorial capaz de propiciar um trabalho pedagógico focado no desenvolvimento das potencialidades infantis, por meio de exercícios específicos, técnicas adequadas a cada patologia, jogos, brincadeiras e recursos que ativam funções cerebrais e intensificam as conexões neurais, responsáveis pela aquisição e o aprimoramento das capacidades neuropsicomotoras e psicossociais.

O espaço ludo-sensorial foi criado num Centro de Educação Especial, responsável pelo apoio especializado no contraturno e também pela oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as pessoas com deficiência, as quais estão fora da idade escolar. Quanto a Educação Precoce, as crianças recebem dois atendimentos semanais, sendo uma hora de atividades pedagógicas orientadas por uma pedagoga e mais trinta minutos de atendimento em Terapia Ocupacional, diferencial quanto ao Programa do DF.

A avaliação inicial é feita por uma técnica e uma psicóloga da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as quais direcionam a construção do Plano Educacional Individualizado e sugerem as ações e as estratégias para cada criança.

De forma geral, listamos algumas atividades desenvolvidas tanto no Programa do Distrito Federal, quanto no Projeto-piloto de Porto Murтинho, particularmente desenvolvidas pelo (a) pedagogo (a):

Estimulação cognitiva - sabemos que as crianças são seres em construção, maleáveis nas suas capacidades e com uma inteligência que pode se expandir à medida que o ambiente estimule. Portanto, são realizadas atividades que priorizam o uso do próprio corpo ou de brinquedos para descoberta de si e de suas potencialidades. Jogos de associação, encaixe, montar e desmontar são algumas opções nesse processo de novas aquisições e são bastante explorados pelos profissionais observados.

Estimulação sensorial - uso de brinquedos com diferentes sons para o estímulo auditivo e uso de técnicas diversas para a estimulação visual (cartões e objetos nas cores preta e branca, cartões e objetos em cores intensas e contrastantes, estimulação com luz natural, estimulação com luz artificial, materiais brilhosos e foscos e foco em diferentes direcionamentos). O toque, as experiências com texturas variadas, o aconchego e o balanço ritmado também são fundamentais para que a criança adquira consciência corporal e segurança.

Estimulação motora - as atividades enfocam a aquisição ou o aprimoramento do esquema corporal. As crianças são estimuladas a superar dificuldades e vencer desafios. Para isso o professor propõe jogos corporais e movimentos que garantem sustentação do tronco, firmeza das pernas, destreza corporal e orientação espacial. Dentre as atividades podemos citar os rolamentos, posição de quatro apoios e arrastar, dissociação do quadril e incentivo à marcha.

Estimulação da linguagem - para que a comunicação evolua e a criança passe a fazer uso da linguagem oral, o ambiente em que ela vive deve ser rico em estímulos sonoros, tais como cantigas, conversas e emissão de sons variados e repetitivos. Nos atendimentos essas premissas são consideradas e bastante diversificadas. Podemos observar uma diversidade grande de brinquedos sonoros, bem como músicas com diferentes ritmos e melodias.

Abordagem metodológica e análises

A partir do objetivo estabelecido para a investigação, optamos pela pesquisa qualitativa, visto que não tínhamos a intenção de quantificar dados, mas conhecer os espaços para dialogar sobre os aspectos teóricos, organizacionais e práticos da Educação Precoce oferecida nos Centros de Ensino do Distrito Federal e no Centro de Educação Especial em Porto Murinho e seus benefícios no desenvolvimento integral das crianças atendidas e famílias acolhidas.

Os sujeitos da pesquisa foram 20 crianças acompanhadas nos períodos matutino e vespertino, suas respectivas famílias e os 8 profissionais responsáveis pelas atividades. As crianças têm entre zero e 3 anos de idade e são atendidas individualmente ou em duplas. No que se refere as patologias, destacam-se: Síndrome de Down, Autismo, Hidrocefalia, Microcefalia, Hemiplegia e Paralisia Cerebral.

Síndrome de Down - é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. As pessoas com síndrome de Down ou trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células em vez de 46. Além das características físicas específicas, há alguns atrasos no desenvolvimento.

Autismo - é um transtorno global do desenvolvimento marcado por três características fundamentais: inabilidade para interagir socialmente; dificuldade no domínio da linguagem para comunicar-se ou lidar com jogos simbólicos e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

Hidrocefalia - é um acúmulo excessivo do Líquido Cefalorraquidiano (LCR). Esse líquido envolve o cérebro e a medula espinhal, agindo como um amortecedor de choques e protegendo os tecidos delicados dessa região. Quando o líquido se acumula, provoca o aumento da pressão intracraniana e comprime o cérebro, causando sintomas, lesões e sequelas.

Microcefalia - é uma condição neurológica rara em que a cabeça e o cérebro da criança são significativamente menores, logo, há inúmeros comprometimentos neuropsicomotores.

Hemiplegia - é um tipo de paralisia cerebral que atinge um dos lados do corpo deixando-o paralisado e debilitado.

Paralisia Cerebral - é uma lesão neurológica geralmente causada pela falta de oxigênio no cérebro ou isquemia cerebral que pode acontecer durante a gravidez, trabalho de parto ou até a criança completar 2 anos. A criança com paralisia cerebral possui uma forte rigidez muscular, alterações do movimento, da postura, falta de equilíbrio, falta de coordenação e movimentos involuntários, entre outras condições específicas.

Especificamente no Projeto-piloto de Porto Murinho, são 3 pedagogas, 1 psicóloga e 1 Terapeuta Ocupacional. A técnica que atua da SEMED possui especialização na área de Educação Especial, curso em Educação Precoce e Mestrado em Educação. Já as professoras que atuam diretamente com as crianças têm especialização na área de Educação Especial e também recebem formação específica para atender nesse espaço. O diferencial desse Projeto para o Programa do Distrito Federal está na constituição da equipe, uma vez que no MS não contamos com profissional de Educação Física, mas temos uma Terapeuta Ocupacional, responsável pelos exercícios que promovem a reabilitação das limitações no aspecto psicomotor e cognitivo.

O PEI é delineado após a avaliação inicial, com a participação da técnica e da psicóloga, e o planejamento é realizado semanalmente e de acordo com os avanços e limitações de cada criança. Uma vez por semana os professores se reúnem com a técnica da Coordenadoria de Educação Básica da SEMED, responsável pela criação do Projeto, avaliam as proposições e elaboram novas ações.

As famílias tem a opção de acompanhar ou não os atendimentos, uma vez que a equipe aprecia a presença delas e incentiva a participação em todas as propostas desenvolvidas, no entanto, não há obrigatoriedade.

A partir das observações e registros das práticas, selecionamos três categorias para análise: princípios teóricos e organizacionais norteadores, propostas de intervenção e participação das famílias.

Os princípios teóricos e organizacionais do Programa e do Projeto-piloto analisados para essa escrita, seguem o que está previsto nos documentos do Ministério da Educação (MEC), que norteiam as práticas de Educação Especial. A avaliação diagnóstica é muito importante, pois a partir dela os profissionais conhecem o histórico familiar e, sobretudo, as especificidades da criança. Ademais, o planejamento das ações e o início imediato das atividades são importantes para amenizar sequelas e desenvolver habilidades.

As propostas de intervenção observadas os dois Programas, baseiam-se em referenciais disponibilizados pelo MEC e seus benefícios foram enaltecidos pela equipe e também pelas famílias. De acordo com as observações feitas e os relatos dos profissionais e familiares, é possível afirmar que há respostas significativas desde o começo dos atendimentos. Tal constatação evidencia a premissa de que a educação precoce inicie nos primeiros meses de vida, de forma regular e sistemática, sem descontinuidade e sem interferência.

Conforme já mencionamos, as intervenções se pautam em quatro eixos principais - motor, cognitivo, linguagem e socioafetivo - cada qual com ações particulares e voltadas às necessidades individuais. É salutar citar a presença das atividades de contato e das brincadeiras que propiciam e fortalecem potenciais habilidades. Há um planejamento prévio, mas os exercícios são orientados pelo tempo de concentração e interesse da cada criança.

Observamos ainda a repetição dos exercícios sensoriais e motores, fato que segundo os professores, contribuem para o controle emocional proporcionando à criança uma sensação de segurança e prazer e a ampliação da habilidade mental.

Quanto a participação das famílias, no Programa do Distrito Federal, constatamos regularidade e efetividade da maioria delas. Apenas dois pais preferem não acompanhar as atividades e aguardam a finalização do atendimento do lado de fora da sala. Já no MS, as crianças são atendidas em horário escolar e a maioria dos pais não acompanha, pois têm atividades profissionais.

Segundo as famílias, houve uma mudança de olhar desde o ingresso do filho na Educação Precoce, ou seja, passaram a perceber as crianças a partir de suas capacidades e não mais pelo prisma da deficiência.

[...] entendemos que enquanto sujeito social e histórico que é, a criança não pode ser jamais confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia [...]. Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas. Geradas por homens e mulheres que pertencem a classes sociais, têm e produzem cultura, vincula-se a uma dada religião, possuem laços étnicos e perspectivas diversas segundo seu sexo: as crianças já nascem com uma história. (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70).

Verificamos ainda que as famílias são encorajadas pelos profissionais a incorporar atitudes estimuladoras, percebendo os filhos como sujeitos históricos, capazes de desenvolverem-se, embora de maneiras diferentes.

Os sujeitos da pesquisa também ressaltaram a importância das interações não somente para os filhos, mas para cada um, visto que há preocupação da equipe para que todos sejam informados sobre as patologias e estimulados a criar em casa momentos de interação.

Destarte, consideramos fundamental converter as atividades da Educação Precoce numa rotina agradável, a qual seja capaz de estreitar os vínculos afetivos entre crianças, famílias e profissionais, bem como aumentar a qualidade das experiências vivenciadas e a aquisição de marcos importantes do desenvolvimento infantil. Esses momentos de estímulo desencadeiam aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento infantil.

Silva (1996) aponta que

[...] os estímulos devem sempre estar de acordo com o desenvolvimento alcançado pela criança. Sempre que ela responder positivamente a cada estímulo e demonstrar perfeito domínio das habilidades estimuladas, deve-se passar a estímulos mais elaborados, facilitando deste modo, seu desenvolvimento.

Sabendo que o processo de aprendizagem ocorre ao longo da vida, sendo a infância um período sensível e propenso para determinadas aquisições, as intervenções no contexto educacional são de suma importância para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sensoriais, motoras e afetivas necessárias ao avanço infantil.

Considerações Finais

A partir do que foi exposto até aqui, é inegável a pertinência da educação precoce no desenvolvimento neuromotor e psicossocial das crianças com necessidades especiais, logo, a continuidade de Programas como os apresentados nesse estudo, são de suma importância.

Diante das análises feitas, consideramos que o diferencial dessa proposta está em oferecer um programa contínuo de estimulação, possibilitando a descoberta de si, do outro e do ambiente, tornando cada criança agente ativo no processo educacional.

Com base na teoria histórico-cultural, podemos afirmar que o sujeito humano se constrói nas relações sociais, logo, os Programas de Educação Precoce se constituem importantes espaços de interação e aprendizagens.

Para Vygotsky (1999, p. 112), a aprendizagem conduz ao desenvolvimento. Portanto, ela deve ser orientada para os níveis de desenvolvimento que ainda não foram atingidos, pautando neste pressuposto o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto.

Outro ponto da teoria de Vygotsky muito presente nas propostas de Educação Precoce do DF e no Projeto-piloto do MS, refere-se a necessidade da criança ser desafiada para conquistar determinada habilidade e receber ajuda para isso. Ou seja, para Vygotsky (1999), o desenvolvimento acontece de forma mediatizada.

Essa mediação permite à criança aprender e desenvolver-se. Nesse contexto, o brinquedo destaca-se como um recurso amplamente explorado nos Programas de Educação Precoce, o qual exerce papel importante na vida da criança. Ao brincar ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, auxiliando no desenvolvimento das habilidades.

Por meio do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo. (DORNELES, 2010, p. 104).

As intervenções desenvolvidas nos Programas de Educação Precoce do Distrito Federal, DF, e de Porto Murtinho, MS, são pautadas no brincar e na ludicidade, aspectos citados positivamente pelo pais que foram parceiros nessa pesquisa. Durante esse brincar as crianças criam situações imaginárias, imitam, interagem, descobrem, movimentam-se e experimentam diversas sensações. O brincar mediado por brinquedos possibilita a percepção das cores, texturas, tamanhos e formas.

Bomfim (1996), concordando com tal afirmação, acrescenta que o tratamento dispensado às crianças com necessidades especiais é determinante para seu desenvolvimento integral.

Quanto a afetividade, Herren e Herren (1986), afirmam que o contato afetivo será valorizado e utilizado para motivar a criança em seus esforços de controle de situações mais complexas. Por isso, em dados momentos, observamos que o professor deixa as atividades em segundo plano e busca estreitar os laços afetivos com a criança. Essa conduta está muito presente não somente nos primeiros dias da criança nos Programas, mas em todos os demais encontros.

Outro ponto fundamental para o sucesso dessas propostas é a aproximação e a participação da família nas atividades. Os professores podem auxiliar os pais a entender as condições do filho, bem como promover uma socialização eficaz.

Portanto, estimular é ensinar, motivar, aproveitar objetos e situações e transformá-las em conhecimento e aprendizagem. É levar a criança, por meio da brincadeira, a avançar e vencer desafios.

Ver, ouvir, falar e refletir sobre a Educação Precoce voltada às crianças com necessidades especiais possibilita uma gama de conhecimentos, contudo, ter essa vivência e fazer dela um estudo pode proporcionar aprendizagens profundas e novos olhares.

Referendamos que a investigação na literatura existente sobre Educação precoce, possibilitou constatar que, apesar do crescente número de estudos sobre o tema e a oferta de serviços e programas de intervenção existentes, as iniciativas são isoladas e tem sido organizadas de maneiras diversas, havendo a necessidade de uniformizar princípios que possam nortear as propostas, considerando os avanços científicos e tecnológicos na área.

Entendemos que chegada de crianças que apresentam riscos em seu desenvolvimento, ao Programa de Educação Precoce deve acontecer o mais cedo possível, visto que na primeira infância ocorrem as aprendizagens cognitivas, sensoriais, motoras e linguísticas de forma mais intensa. Os estímulos se tornarão aquisições evolutivas.

Nessa busca por conhecimentos, esperamos compreender aspectos gerais da Educação Especial e dos Programas de Educação Precoce, bem como contribuir com as crianças e as famílias. Almejamos produzir uma diferença construtiva, a qual permitirá a mudança de olhar e, quiçá, novas práticas ou novas maneiras de ver e sentir as diferenças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. A. M.; CHAUD, M. N.; GOMES, M. M. F. Vivências de mães com um filho deficiente: um estudo fenomenológico. **Acta Paulista de Enfermagem**. Campo Grande, 2008.

BOMFIM, Romildo Vieira do. A educação física e a criança com síndrome de Down - algumas considerações. **Cadernos de Educação Especial/Santa Maria**, v. 1, n. 8, 1996.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20.12.96, Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Secretaria de Educação especial. Política Nacional de Educação Especial: Livro I/MEC/Seesp**. Brasília, 1994.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: Ferrari S, Zaher VL, Gonçalves MJ. **O nascimento de um bebê prematuro ou deficiente: questões de bioética na comunicação do diagnóstico**. Psicol USP. 2010.

FERRARI S, Zaher VL, Gonçalves MJ. **O nascimento de um bebê prematuro ou deficiente: questões de bioética na comunicação do diagnóstico**. Psicol USP. 2010.

PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de Down: Guia ara pais e educadores**. 1995.

SÁ, S. M. P., RABINOVICH, E. P.. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 2006.

SILVA, Maria de Lourdes Pereira. Estimulação essencial. Por que? **Revista Integração**, 1996.

SOUZA, Jobim Solange; KRAMER, Sônia. O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais. In: **Cadernos de Pesquisa**, maio de 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Fontes Martins, 1999.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer eu existo**. Rio de Janeiro: W

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DEFINIÇÃO PROPEDEÚTICA E APRECIÇÃO DA APLICAÇÃO POR MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS

Ítalo Alessandro Lemes Silva*

italo.filosofia@gmail.com

Renata Cristina Mendonça Chaveiro**

renatacristinageo@gmail.com

RESUMO:

Aprendizagem Significativa é uma elaboração teórica sobre cognição que faz parte das investigações a certa da natureza, etapas e limites do conhecimento. A Aprendizagem Significativa também chamada de Teoria da Associação, a partir da noção de Conceitos e de Associações Conceituais, procura estruturar entendimentos sobre o ensino e a aprendizagem humana. Nisto, tal psicopedagogia investigativa de David Ausubel (1918 – 2008), fundamenta os fatores bases dos mapas mentais e conceituais. Os fluxogramas de conceitos (mapas) compõem as principais metodologias pedagógicas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado. Educação. Metodologias. Pedagogia. Ensino.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A preocupação filosófica de como aprendemos inaugura ao longo da história diversas teses e teorias sobre as formas de funcionamento cognitivo humano. O desenvolvimento de noções epistemológicas promove também uma série de teorias pedagógicas que pretendem não meramente compreender e explicar quais são as características da atividade intelectual, mas sobretudo aparelhar e estruturar exercícios e guias metodológicos eficazes de ensino e aprendizagem.

Na psicopedagógica moderna, em meio as numerosas teorias e reflexões em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano temos a Aprendizagem Significativa. Qual é a tese central da Aprendizagem Significativa? Segundo esta teoria de que maneira ocorre o processo de aprendizagem e o que ela coloca como ideal na aprendizagem? Quais são as críticas

* 1 Professor mestre em Educação, Linguagem e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT – UEG. Especialista em Docência do Ensino Superior e também em Filosofia Clínica pela Faculdade Católica de Anápolis. Graduado em Filosofia - Licenciatura pela mesma faculdade. Também é graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Atualmente está fazendo Formação em Psicanálise pelo Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica - IPBC, simultaneamente cursando o 5º período da graduação-licenciatura em História pela Faculdade Anhanguera.

* 2 Professora especializando em Neuropedagogia com ênfase em Psicanálise Infantil e Saúde Mental pela Faculdade de Tecnologia de Palmas. Graduada em Geografia - Licenciatura, pela Universidade Estadual de Goiás – UEG.

que a Aprendizagem Significativa lança sobre as maneiras clássicas de memorização? O que são mapas mentais e conceituais e qual é a relação destes com a substância teórica da Aprendizagem Significativa?

O presente texto pretende dissertar panoramicamente sobre a definição central de aprendizagem segundo a teoria psicopedagógica de Ausubel. Objetiva também, a partir do âmago filosófico da Aprendizagem Significativa, fazer a apreciação da vinculação que há entre os mapas mentais e conceituais com estes conteúdos teóricos de Ausubel.

Os mapas mentais e conceituais são ferramentas componentes do crescente desenvolvimento de procedimentos que têm a expectativa de incentivar a comunidade acadêmica para desenvolver meios de otimizar a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa. A criação de mapas mentais e conceituais, além disto, espera fazer o aprendente personagem principal e o maior responsável pelo próprio processo de aprendizagem. Sendo assim, a importância desse texto aloja naquilo em que considera de investigação psicopedagogia de entendimentos sobre a metodologia ativa de elaboração de mapas, sendo também de real atualidade dado que estes métodos são fenômenos presentes na educação contemporânea.

2. FUNDAMENTO CONCEITUAL E CRÍTICOS DA TEORIAS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

2.1 Fundamento teórico geral da Aprendizagem Significativa

O processo de ensino e aprendizagem, para a psicopedagogia de Ausubel (2003) é construtivista e cognitivo, pois nesta abordagem a forma de adquirir conhecimento sustenta com a construção lógica e gradual do saber intelectual. O conhecimento é conceitual e acontece se os conceitos estiverem ancorados com os conceitos que apreende possui. Utilizando das pesquisas e estudos da psicologia e da psiquiatria dos anos 80 nos Estados Unidos da América, o médico e teórico da pedagogia, David Ausubel (2003) concebe a Aprendizagem Significativa como um processo cognitivo. De acordo com Moreira (1999) a elaboração psicopedagógica de Ausubel coloca o aprendizado como cognitivo sem considerar, mas também sem excluir o foco no aprendizado psicomotor e afetivo.

Tal processo cognitivo de ensino e aprendizado parte da aquisição de conhecimento formulado por meio de associações entre o conceito que o aluno já estabeleceu conjuntamente com a elaboração de novas noções conceituais. Isto é, segundo o autor, para aprender é preciso fazer a conexão de conceitos e a produção de significados ainda não construídos requer bases em sentidos já criados.

Para entender melhor teoria da Aprendizagem Significativa é preciso considerá-la como uma formulação epistemológica fundamentada em conceitos. Ausubel (2003) diz que os conceitos são “objetos, acontecimentos, situações ou propriedades”, representados por signos ou símbolos. O conceito é aprendido, conforme coloca Ausubel (2003), de duas formas distintas: a) formulação conceitual e b) assimilação conceitual.

A primeira forma, formulação conceitual, o conceito é elaborado a partir de experiências diretas com aquilo que é conhecido e então passa por três momentos que são: hipótese (que seria um estágio de ideia provisória), tese (um passo de suposta explicação) e generalização (um ponto de noção global). A assimilação conceitual é a segunda forma de elaboração de conceito em que é realizado a associação de noções já formuladas, ou seja, uma espécie de conexão entre os conceitos. Ausubel (2003) coloca que a primeira forma de elaborar conceitos é mais presente nas crianças e a segunda em jovens e adultos.

Entendemos que a construção de uma Aprendizagem Significativa será realizada de forma a considerar que esta conexão entre conceitos, uma condição de ancoramento conceitual, depende ainda dos interesses subjetivos. Existe os conceitos que o aprendente traz consigo. Quer dizer que mesmo havendo uma expectativa de conhecimento por parte dos professores e/ou dos planos pedagógicos institucionais não se deve desconsiderar a estrutura cognitiva particular subjetiva. Mesmo diante do idealizado é indispensável considerar que o aprendiz “contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material” (AUSUBEL, 2003).

O aprendizado que terá sentido seguirá a lógica de ligação de conceitos bem como a importância destes considerada pelo aprendente. O processo de ancoramento conceitual é necessário na elaboração de aprendizagens significativas. O termo ancora é válido nesta teoria pois Ausubel (2003) adota esta palavra para designar que as novas noções poderão acontecer condicionalmente na construção de conceitos que estejam respaldados no sentido de outros conceitos.

2.2 Aprendizagem Significativa e linguagens

Ausubel (2003) também faz elo entre a apropriação linguística e a apropriação de conceitos. Sobre isto ele diz que partir do momento em que há a ampliação do vocabulário, por parte principalmente da criança, também acontece uma maior capacidade de formulação conceitual.

Entendendo que o conhecimento, como a apropriação conceitual, tem relação com a linguagem

a maioria das crianças desenvolve, cerca do primeiro ano de vida, o discernimento de que tudo tem um nome e que este significa, psicologicamente, o que o respectivo referente significa. Assim, mesmo antes de adquirirem conceitos genéricos genuínos, as crianças aprendem que a linguagem possui propriedades representativas e, através do relacionamento de relações particulares objecto-nome como exemplares deste discernimento geral, começam a entrar na aprendizagem representacional (AUSUBEL, 2003, p.76).

O processo de intitular, dar nome, é substância linguística fundante ao elaborar e associar conceitos. Prova disto são as palavras que para apresentarem um significado são formadas na junção de um ou mais termos. Conceitos são representados por signo e símbolos, comumente ilustrados com palavras.

Devido aos conceitos possuírem nomes, [...] é possível manipular, compreender e transferir mais rapidamente os conceitos com nome dos que os que não o possuem. Os nomes dos conceitos adquirem-se através da aprendizagem representacional significativa depois de se terem adquirido os significados dos próprios conceitos (AUSUBEL, 2003, p.2).

Ampliar o conjunto de palavras é uma forma primária básica na construção de aprendizagem pois é por meio do aumento de vocabulário que tem a produção conceitual, ou seja, quesito fundamental na Aprendizagem Significativa. Não quer dizer que ter uma nova palavra vai garantir que terá um novo conceito, já que a palavra não terá um conceito se apresentada de forma vazia e sem associação.

Ausubel (2003) narra sobre a ideal atuação do professor na apresentação dos materiais de maneira que aponte indagações fazendo, neste trabalho, luz aos ancoramentos conceituais. O conteúdo em textos, imagens, e/ou áudio-vídeo não são necessariamente a garantia do

conhecimento que foi objetivado para a transmissão, é preciso que no processo de apresentação de materiais o educando faça a assimilação significativa. O aprendiz deve ter interação com o material de estudo. Partindo disso, “o conteúdo a ser trabalhado caracteriza-se como resposta aos questionamentos feitos pelos educandos durante a interação com o contexto criado.” (GUIMARÃES, 2009, p. 198)

Podemos dizer que a Aprendizagem Significativa não propõe a exclusão do conteúdo programático, conceitual e científico, mas se coloca avante disto. Já que a Aprendizagem Significativa reflexiona a necessidade de que as produções teóricas estudadas sejam analisadas como a ligação de significados presentes na realidade do educando e/ou com conceitos já elaborados para a criação de significados. O texto, falado, escrito ou representado em outras formas linguísticas requer uma conexão com o contexto conceituoso do aprendendo.

2.3 Aprendizagem Significativa como crítica das teorias clássicas de memorização

Essencialmente, na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), só é possível abarcar algum aprendizado se houver o apoio cognitivo em algo que o aprendente já sabe. Nisto podemos dizer que a recepção significativa, a conquista de novos significados, se faz a partir de material de aprendizagem apresentado ao educando e não se reduz apenas na memorização e reprodução do que foi posto como conceito e sentido a ser memorizado.

Ausubel e seus colaboradores, como a proposta de Aprendizagem Significativa estabelece

[...] as bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados e desse modo apontar caminhos para a elaboração de estratégias de ensino que facilitem uma aprendizagem significativa. Quando se depara com um novo corpo de informações o aprendiz pode decidir absorver esse conteúdo de maneira literal, e desse modo a sua aprendizagem será mecânica, pois ele só conseguirá simplesmente reproduzir esse conteúdo de maneira idêntica a aquela que lhe foi apresentada. Nesse caso não existiu um entendimento da estrutura da informação que lhe foi apresentada, e o aluno não conseguirá transferir o aprendizado da estrutura dessa informação apresentada para a solução de problemas equivalentes em outros contextos. (TAVARES, 2008, p.94)

O ensino por transmissão se focalizado em reprodução sem significados trata a aprendizagem como uma forma exclusivamente conteudista. A memorização como uma forma

de aprende para a reprodução dos conceitos é considerada por Ausubel uma Aprendizagem Mecânica. Aprendizagem Significativa, como já dito, não exclui a Aprendizagem Mecânica, apesar de serem opostas. A Aprendizagem Mecânica, será muitas vezes, uma etapa primária necessária do processo de Aprendizagem Significativa (CARVALHO & CHING, 2019).

Ausubel (2003) diz que memorização é baseada em métodos arbitrários, logo o sentido da aprendizagem que ela produz será igualmente arbitrária. Assim a

capacidade, arbitrária e literal, de relacionar tarefas de aprendizagem por memorização com a estrutura cognitiva possui determinadas consequências significativas para a aprendizagem. Em primeiro lugar, uma vez que o equipamento cognitivo humano, ao contrário do de um computador, não consegue lidar de modo eficaz com as informações relacionadas consigo numa base arbitrária e literal, apenas se conseguem interiorizar tarefas de aprendizagem relativamente simples e estas apenas conseguem ficar retidas por curtos períodos de tempo, a não ser que sejam bem apreendidas. Em segundo, a capacidade de relação arbitrária e literal para com a estrutura cognitiva torna as tarefas de aprendizagem por memorização altamente vulneráveis à interferência de materiais semelhantes, anteriormente apreendidos e descobertos de forma simultânea ou retroativa (AUSUBEL, 2003, p. 06).

A aprendizagem meramente por memorização apresenta basicamente dois problemas centrais. O primeiro é a ineficácia de registro de informação, dado que o cognitivo humano não tem a habilitação técnica de uma máquina. Segunda é a falta de incoerência na precisão em assimilar logicamente os conceitos apreendidos.

A Aprendizagem Significativa, por sua vez, proporciona três benefícios

essenciais em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”, para dizer de outra maneira. (PELIZZARI, et al. 2002 p. 39 e 40)

A educação que se faz na criação de sentidos (significados) do que é estudado vem de encontro com a prática de memorização, que segundo Ausubel (2003, p. 06), é a prática comumente adotada como metodologia nas salas de aula. Confrontando e refutando a metodologia da memorização, como uma aprendizagem mecânica, a Aprendizagem

Significativa “é, por inerência, um processo ativo, pois exige, no mínimo: [...] o tipo de análise cognitiva; [...] reconciliação com as ideias existentes; [...] reformulação do material de aprendizagem [...]” (AUSUBEL, 2003, p. 06 e 07).

O núcleo firme dessa perspectiva é a interação cognitiva não-arbitrária e não-literaI entre o novo conhecimento, potencialmente significativo, e algum conhecimento prévio, especificamente relevante, o chamado subsunçor, existente na estrutura cognitiva do aprendiz. (MOREIRA, 2006, p. 01)

Segundo Guimarães (2009) a falta de estímulo demonstrado pelos alunos em aulas do ensino de ciência, poderá ser um reflexo do tipo de aula empregada pelo professor que em grande parte é qualificada com formulações mecânicas. Ainda, segundo o mesmo autor, o ensino de ciências aliado a Aprendizagem Significativa no ensino de Ciências não significa a mera elaboração de aulas práticas e experimentais que levam conclusões prontas aos estudantes, pois precisará haver uma conexão entre o entendimento prévio do aprendiz e a representação demonstrada em laboratório. “O uso do laboratório pode estimular a curiosidade dos alunos, mas para isso, é necessário que estes sejam desafiados cognitivamente” (GUIMARÃES, 2009 p. 202).

Estimular a curiosidade para o envolvimento com os conceitos em pauta é uma necessidade no processo pedagógico já que

uma das funções essenciais da educação deveria ser o estímulo para o desenvolvimento de motivações e de interesses que, atualmente, não existem. É verdade que os resultados acadêmicos são melhores quando os alunos manifestam que sentiram necessidade de adquirir conhecimentos como um objetivo por si só. Contudo, tais necessidades não são endógenas, mas adquiridas – em grande parte através da exposição a uma instrução provocadora, significativa e apropriada em termos de desenvolvimento (AUSUBEL, 2003, p. 35).

Dado que geralmente o aprendiz não reconhece o conhecimento como um estímulo em si, torna fundamental a exposição de forma provocativa promova motivações e interesse em aprender.

O principal sentido da distinção entre a memorização e a aprendizagem significativa é o reconhecimento da diferença na expectativa de um conteúdo a ser apreendido com um conteúdo ser descoberto.

Na aprendizagem por recepção, este conteúdo é apresentado sob a forma de uma proposição substantiva ou que não apresenta problemas, que o aprendiz apenas necessita de compreender e lembrar. Por outro lado, na aprendizagem pela descoberta, o aprendiz deve em primeiro lugar descobrir este conteúdo, criando proposições que representem soluções para os problemas suscitados, ou passos sucessivos para a resolução dos mesmos. Na verdade, as variedades por recepção e pela descoberta da aprendizagem proposicional estão envolvidas sucessivamente, em fases diferentes, no processo de resolução de problemas. (AUSUBEL, 2003, p. 05).

Seja em trabalhos de grupo ou em atividades individuais o processo de ensino e aprendizado em que é posto a resolução de problemas o desafio em descobrir soluções também provocará maior envolvimento, logo, melhor desenvolvimento de aprendizado significativo.

As metodologias de ensino e/ou de avaliação que são planejadas como resolução de problemas reais é uma forma coerente de desenvolver novas noções a partir de circunstâncias problematizadas. O processo de resolução de problemas desafia a Aprendizagem Significativa, não excluindo a memorização de conceitos, pois geralmente, neste caso, o conteúdo aparece como uma necessidade para chegar até os possíveis resultados.

A Aprendizagem Significativa ao ser colocada em prática lança mão dos métodos ultrapassados da escola que ensina a reprodução de conteúdo programáticos e conceitual. É, com isso, uma proposta inovadora de compreender a construção de novos conhecimentos.

A clássica metodologia de quadro-cópia, cristalizada nessa lógica em que o professor escreve, aluno cópia, decora e reproduz não proporciona abertura para a criação de significados que terão realmente sentido. “O quadro-de-giz simboliza aquele ensino que deve ser abandonado se o que se quer é promover uma aprendizagem significativa crítica” (MOREIRA, 2006, p. 14).

3. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DE MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS

A criação de mapas mentais e de mapas conceituais tem se tornado amplamente utilizada como metodologia de estudo, ensino e aprendizagem. O aumento da elaboração deste tipo de esquema linguístico é percebido principalmente nas redes sociais de compartilhamento de imagens em que há diversos grupos e usuários que divulgam estas produções. Além dos desenhos e escritos feitos a mão existem também aplicativos, programas e sites que oferecem formas digitais de criação e registros de mapas mentais e conceituais.

Existem autores que fazem diferenciação entre mapas mentais e conceituais. Porém, como para a finalidade deste trabalho não é necessário fazer tal distinção, abordaremos mapas mentais e conceituais como sinônimos.

Considerando a atratividade e a questão do envolvimento e vinculação dos aprendentes com as representações imagéticas na Internet, os mapas mentais e conceituais são atividades

[...] mais lúdica sem perder, antes pelo contrário, a sua eficácia pedagógica. O carácter flexível do mapa conceptual é acentuado exponencialmente se for utilizado o computador, permitindo que os estudantes construam e reconstruam os mapas nos seus ritmos próprios. No contexto da sala de aula, este trabalho pode ser realizado em grupo ou individualmente, tornando-se interessante analisar as vantagens da realização colaborativa de mapas conceptuais pelos estudantes (MARQUES, 2008, p. 82)

A adoção de mapas mentais e de mapas conceituais vai ao encontro da Aprendizagem Significativa, principalmente por: a) ser feita partir do registro de signos e símbolos; b) possibilitar a associação de conceitos a partir do ancoramento de palavras/conceitos; c) ser um esquema linguístico elaborado de forma singular e a partir do entendimento e técnica de registro criado por cada autor; d) por este último ponto permite também uma memorização associativa e não arbitrária dos signos e símbolos dos conceitos.

A criação de esquemas com palavras ordenadas de forma significativa suscita a ampliação de vocabulário que pressupõe, como já colocado anteriormente, maior produção conceitual. Este é um requisito básico e fundamental na construção da Aprendizagem Significativa. Uma vez que Ausubel (2003) sinaliza a linguagem como um fator que favorece a aprendizagem significativa por recepção e pela descoberta.

A Internet enquanto uma realidade de relações de redes no compartilhamento de informações leva grande parte dos estudantes a terem acesso a uma amplitude de informações geralmente representada em imagens. Freitas (2013) diz que o sujeito contemporâneo tem uma afinidade de reinvenção e imaginação de imagens e a arte, neste contexto, passa a pensar uma ligação da imagem com o conhecimento.

A presença da imagem na contemporaneidade, seja na veiculação de informações, no cinema, na moda, nas obras de arte, apresenta-se como uma estética de interface, que traz à tona novas formas de entender o mundo em que vivemos. Trata-se de uma visão que contempla o hibridismo, trazendo para o seu interior as inter-relações e conexões entre distintas áreas do saber.

Trabalhamos com leituras textuais e imagéticas e, ao falar sobre a imagem, fica difícil não pensar em criação. Lidamos a todo o tempo com a imagem, mas sabemos que não se trata de uma cópia fiel da realidade, tal como isso significa aquilo, ou como algo estático. (FREITAS, 2013 p. 339)

Podemos reconhecer que a imagem faz parte do cotidiano dos aprendentes, dado que geralmente estão imersos ao mundo das mídias digitais. Assim entendemos que compreendem e representam a realidade geralmente por meio de associações imagéticas.

Os aprendizes que fazem parte deste mundo digital imagético

infelizmente ainda vê o conhecimento como algo muito distante da sua realidade, pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas. Na sua teoria, Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios. (PELIZZARI, et al. 2002 p. 41)

A constatação de que os aprendizes fazem parte do contexto imagético e a colocação de Ausubel sobre comunicação eficaz que incluir o aprendente como parte do que é estudado, levam ao entendimento de como a metodologia de criação de mapas mentais e conceituais, que são formulações de imagens, agregam maior resultado escolar. Isto é, os mapas mentais e conceituais são meios de elaborar o aprendizado significativo naquilo que vai ao encontro dos hábitos cognitivos dos sujeitos atendentes. A produção de mapas mentais e conceituais auxilia

alunos a aprenderem, pesquisadores a elaborarem novos conhecimentos, e administradores a melhor estruturarem e gerenciarem empresas, escritores a escreverem melhor e professores a avaliarem o aprendizado. Assim como qualquer ferramenta, ela também pode ser mal utilizada [...] (NOVAKA & CAÑAS, 2010, p. 27)

Na Internet existem vários tutorias que ensinam as metodologias para a elaboração de mapas mentais e conceituais, bem como a indicação de programas de computadores e aplicativos que criam versões digitais e oferecem acesso a um banco de dados com outros mapas elaborados por outras pessoas.

As apresentações de diversas abordagens que apresentam maneiras e dicas para criar tais metodologias de aprendizagem não seguem padrões globais e também, geralmente, não citam a origem pedagógica da Teoria de Assimilação e Aprendizagem Significativa.

Os primeiros registros de criações dos mapas mentais e conceituais foram elaborados após o ano de 1970 na instituição de ensino superior estadunidense na chamada de *Cornell University*. Esta ferramenta foi elaborada pelo professor Joseph Novak e seus colaboradores. Essa ferramenta de registros de estudos por meio de palavras esquematizadas e ligadas visava, em sua origem, uma aprendizagem significativa à luz da pedagogia de Ausubel. Na gênese tal instrumento aparece sendo chamada apenas de mapa conceitual e seguia um rigor na forma e na norma estruturalista de fluxograma.

Mapa mental-conceitual, como instrumento de estudo e ensino, parte de algumas das ideias da Teoria da Assimilação de Ausubel (1963, 1968). A principal característica dos mapas mentais e conceituais é também fundamento substancial da Teoria de Aprendizagem, ou seja, a exigência de assimilação de novos conceitos por meio de proposições na estrutura cognitiva prévia do aprendiz. Isto é encontrado nos mapas visualizado em fluxograma lógico (NOVAKA & CAÑAS, 2010).

Podemos dizer que os mapas mentais e/ou também chamados de mapas conceituais são diagramações de símbolos de conceitos a fim de construir um saber. Os símbolos de conceitos são representados geralmente por palavras e/ou imagens e ligados com riscas e/ou setas.

Ainda podemos dizer que é característica primordial dos mapas mentais e conceituais é a elaboração de forma hierarquizada e associada dos conceitos. Ou seja, é indispensável que os mapas mentais e conceituais sejam organizados com atenção elegendo símbolos e a própria estrutura cognitiva de associação.

Segundo Aguiar e Correia (2013) o resultado exitoso com a utilização dos mapas mentais e conceituais dependem daqueles que se propõem em ensinar e também dos que se propõem em aprender. Diz os autores que esta estratégia inovadora em sala de aula demanda um período de treinamento técnico metodológico que necessita envolver inicialmente os professores e depois os estudantes.

As palavras, representações simbólicas de conceitos, no mapa mental e conceitual deverão encontrar-se sequenciadas e relacionadas de forma lógica e equivalente ao raciocínio que produz novos conhecimentos. A disposição de palavras e imagens será a documentação que obedecerá ao raciocínio de criação dinâmica do entendimento sobre o assunto estudado.

Por isto é fundamental que tal disposição siga a hierarquia de tópicos e subtópicos conforme cada aprendiz entender.

As imagens, fotos, vídeos, gráficos são linguagens formativas de mapas mentais e conceituais, portanto

a linguagem é um importante facilitador da aprendizagem significativa por recepção e pela descoberta. Aumentando-se a manipulação de conceitos e de proposições, através das propriedades representacionais das palavras, e aperfeiçoando compreensões subverbiais emergentes na aprendizagem por recepção e pela descoberta significativas, clarificam-se tais significados e tornam-se mais precisos e transferíveis. Por conseguinte, ao contrário da posição de Piaget, a linguagem desempenha um papel integral e operativo (processo) no raciocínio e não meramente um papel comunicativo. Sem a linguagem, é provável que a aprendizagem significativa fosse muito rudimentar. (AUSUBEL, 2003 p.)

A linguagem como papel integral e operativo na formação da aprendizagem significativa encontra lugar na criação de mapas mentais e conceituais. Estas atividades exigem do educando não apenas a associação linguística e imagética, mas, na maioria das vezes, também são desafiados pelos professores a criarem eles mesmo uma imagem própria para representar o raciocínio de compreensão daquilo que foi estudado.

Existem quatro critérios de referência, de acordo com Aguiar e Correia (2013 p. 156), que estabelece a proficiência na técnica de mapeamento conceitual. Estes fatores são: 1) clareza semântica das proposições; 2) pergunta focal; 3) organização hierárquica dos conceitos e 4) revisões contínuas.

A criação dos mapas mentais e conceituais como linguagem que simbolizam e fazem ligação de conceitos poderão ser elaboradas de forma livre, ou seja, conforme o autor do mapa pesquisa e entende sobre o assunto ou também por meio de perguntas metodológicas. As perguntas metodológicas orientadas poderão partir da expectativa de aprendizagem proposta por um professor ou curso. Mas também poderão ser questionamentos generalizados que provoquem o aprendente aprofundar na criação conceitual.

Um exemplo de perguntas metodológicas generalizadas que guiam para uma aprendizagem significativa são cinco questionamentos globais. São eles: 1) O que? 2) Como? 3) Quando? 4) Quem? 5) Onde? 6) Por que? Tais perguntas propõem que o educando parta de uma situação problema generalizada para criação de conceitos particulares de 1)

definições/significado; 2) classificações/descrições/características; 3) identificações temporais e/ou históricas; 4) personagens/sujeitos; 5) localizações geográficas 6) causas/motivos/justificativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia sistemática e cognitiva de Deivid Ausubel, chamada de Aprendizagem Significativa, trata o processo de aprendizado ligado com a criação de conceitos e também com as assimilações dos conceitos previamente elaborados. A elaboração e relação conceitual, para este autor, acontece na medida em que o conceito tenha de alguma forma significado considerável para o aprendente. Esta tese em algumas literaturas recebe o nome de Teoria da Assimilação.

A tese central é que o cognitivo humano amplia conceitos fazendo de um conceito já obtido ancora para um novo conceito. A Aprendizagem Significativa vai além de absorver conteúdo de maneira literal. Sem a ligação de significados já encontrados no cognitivo do aprendente a educação se reduz na reprodução sem significados. Nisto esta psicopedagogia faz crítica direta aos clássicos meios arbitrários de memorização. Em outros termos, o parecer desta teoria diz que a fixação dos conceitos se dará a partir do que houver significância ao aprendente, por isso o título de Aprendizagem Significativa.

Elaborar uma aprendizagem por meio de novos conceitos requer sobretudo uma formatação diferenciada de escola e de ensino abandonando, desde elementos simbólicos de memorização como a extinção da técnica de copiar no caderno o que é colocado no quadro até as maneiras de fazer verificação da aprendizagem. O aprendente consegue reconhecer sentido e se interessar com os conceitos estudados ao passo que houver algum ancoramento conceitual. Deste modo, a Aprendizagem Significativa não será realizada por meio de uma memorização mecânica. Também dará maior envolvimento ao passo que for realizada a partir de descoberta, ou seja, como no caso, um saber construído pela resolução de situações problemas.

De acordo com Ausubel (2003) a formulação de uma ampliação conceitual advém propriamente do aumento do vocabulário. A Teoria da Assimilação narra que o conceito é descoberto de dois meios distintos: primeiro pela formulação conceitual e segundo por

assimilação conceitual. Em virtude disto que a teoria da Aprendizagem Significativa baseia o que é essencial em mapas mentais e conceituais: assimilação de conceitos (NOVAKA & CAÑAS, 2010). Esta ferramenta de estudo, ensino e pesquisa oferece uma aprendizagem significativa no que considera, emprega, relaciona e amplia conceitos.

Podemos afirmar ainda que tais mapas, como Aprendizagem Significativa, são fluxogramas que também garantem maior memorização por serem criados com símbolos eleitos pelos próprios autores, ou seja, são compostos de termos e de associações conceituais que possuem sentidos significativos.

A associação de conceitos realizada na proposta dos mapas mentais e conceituais, como repercussão das pesquisas e teses de Ausubel, é uma forma metodológica de ensino aprendido que tem recebido mundialmente espaços nas instituições de ensino e em rotinas autodidatas por serem práticas consideradas envolventes e dinâmicas com eficácia de memorização

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR DE, Joana Guilares; CORREIA, Paulo Rogério Miranda. **Como fazer bons mapas conceituais?** Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências, v. 13, n. 2, p. 141-157, 2013.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

CARVALHO, Fátima Franco O.; CHING, Hong Yuh. **Práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior: experiências em sala de aula.** Alta Books Editora, 2019.

FREITAS, Neli Klik. **Representação, simulação, simulacro e imagem na sociedade contemporânea.** POLÊM! CA, v. 12, n. 2, p. 334-340, 2013.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. **Experimentação no ensino de químicos caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa.** Química Nova na Escola, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

MARQUES, António Manuel de Miranda. **Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceituais.** 2008. Tese de Doutorado.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica** (Meaningful learning: from the classical to the critical view). In: Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, setembro de 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Práxis Educativa, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2010.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. revista PEC, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências**. Ciências & cognição, v. 13, n. 1, 2008.

_____. **Aprendizagem significativa**. Revista conceitos, v. 55, n. 10, 2004.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A PRÁTICA COLABORATIVA MULTIPROFISSIONAL

SANCHEZ, Diego*

RESUMO

Este artigo se dispõe a indagar, particularmente sobre a colaboração entre os profissionais da educação especial e a equipe multiprofissional como uma alternativa para enfrentar os desafios das atividades de vida diária bem como pedagógico dos alunos da educação especial. Para uma didática que respeite tais necessidades de todos os alunos, é vital um modelo de ensino de cooperação, ou seja, quando o especialista da sala de recursos multifuncionais trabalha em cooperação com os especialistas da equipe multiprofissional. O problema da pesquisa é averiguar quais os benefícios da prática colaborativa entre o professor especialista junto à equipe multiprofissional em assistência a qualidade de vida de tais alunos; Mediante isso a hipótese da pesquisa é focada em um trabalho interdisciplinar e colaborativo, sendo que o ponto central é o professor da sala regular e o professor AEE que conduzem a uma melhoria contínua na escolarização deste alunado com necessidades educacionais especiais; Assim surge a justificativa para esta pesquisa que demonstra como o AEE pode estimular e facilitar posturas que favoreçam o desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com alguma deficiência e quais benefícios para os alunos por meio de um trabalho colaborativo entre o professor especialista junto à equipe multiprofissional. Antes de firmar este trabalho os objetivos específicos vêm distinguir qual o público da sala de recursos multifuncionais, reconhecer quais os critérios para o encaminhamento de alunos para o AEE. (Atendimento Educacional Especializado), discernir quais normas ampara o atendimento educacional especializado e mensurar os benefícios da prática colaborativa na Educação Especial, já o objetivo geral é dar visibilidade e importância as práticas de se trabalhar em cooperação para suprir as necessidades do aluno dentro e fora da sala de recursos multifuncionais, contribuindo para a sua estimulação essencial. A pesquisa bibliográfica foi elaborada com base em matéria já produzida, elaborada essencialmente de literatura e estudos científicos, quanto ao estudo de campo foi fundamentalmente concretizado mediante da análise ou estudo contínuo das ações ou exercícios do rol estudado. A pesquisa de campo foi de ampla significância para a composição de capacidades ou aptidões do autor deste trabalho, pois o levou a considerar sob seu desempenho pedagógico e na execução de seu trabalho enquanto educador da educação especial, fomentando sua dedicação por este encargo profissional. O indicador dos relevantes autores que fundamentaram esta pesquisa está pautado na autora Carla Ariela que trata do ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar e das práticas colaborativas entre os professores; em um segundo momento tem a autora Ivani Fazenda que discorre sobre a interdisciplinaridade e por fim Cook que apresenta a óptica do trabalho colaborativo e coensino.

* Diego Sanchez: Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Mauá FAMA (2017). Tem experiência na área de Educação Inclusiva como professor de educação especial e estimulação: <http://lattes.cnpq.br/9962812307681349> E-mail: diegosanchez.torres.ds@outlook.com.br

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado; Equipe Multiprofissional; Interdisciplinaridade; Prática Colaborativa.

ABSTRACT

This article sets out to inquire, particularly about collaboration between special education professionals and the multiprofessional team as an alternative to address the challenges of daily life as well as pedagogic activities of special education students. For a didactics that respects such needs of all students, a model of cooperation teaching is vital, that is, when the specialist in the multifunctional resource room works in cooperation with specialists from the multiprofessional team. The research problem is to investigate the benefits of the collaborative practice between the specialist teacher with the multiprofessional team in assisting the quality of life of such students; Therefore, the research hypothesis is focused on an interdisciplinary and collaborative work, with the central point being the regular classroom teacher and the AEE teacher who lead to a continuous improvement in the schooling of this pupil with special educational needs; This raises the justification for this research that demonstrates how ESA can stimulate and facilitate postures that favor the motor and cognitive development of children with some deficiency and what benefits for the students through a collaborative work between the specialist teacher and the multiprofessional team. Before signing this paper, the specific objectives distinguish the public of the multifunction resource room, to recognize the criteria for the referral of students to the ESA. (Specialized Educational Assistance), to discern which standards support the specialized educational service and measure the benefits of the collaborative practice in Special Education, since the general objective is to give visibility and importance to the practices of working in cooperation to meet the needs of the student inside and outside of the multifunctional resource room, contributing to its essential stimulation. The bibliographic research was elaborated based on matter already produced, elaborated mainly of literature and scientific studies, as far as the field study was fundamentally concretized through the analysis or continuous study of the actions or exercises of the studied roll. The field research was of great significance for the composition of abilities or aptitudes of the author of this work, because it led him to consider under his pedagogical performance and in the execution of his work as educator of special education, fomenting his dedication by this professional charge. The indicator of the relevant authors that based this research is based on the author Carla Ariela that deals with collaborative teaching to support school inclusion and collaborative practices among teachers; in a second moment we have the author Ivani Fazenda that talks about the Interdisciplinarity and finally Cook that presents the optics of the collaborative work and co-teaching

Keywords: Specialized Educational Assistance; Multiprofessional Team; Interdisciplinarity; Collaborative Practice.

INTRODUÇÃO

Apresenta-se aqui a progressão consequente desta pesquisa, localizando os senhores leitores e docentes no cenário do assunto desenvolvido, concedendo um olhar completo da pesquisa elaborada; O atendimento educacional especializado é uma forma de ensino que contempla todos os níveis, etapas e modalidades da educação, ganha maior perceptibilidade a

partir dos anos 90, por meio das políticas de inclusão, publicadas em esfera global através de declarações e convenções internacionais tal qual a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (2001). Estas políticas de inclusão concederam a expansão das áreas de debate acerca da educação especial transpassando suas respectivas metas e abrangendo os variados níveis e modalidades da educação, como já mencionado.

Elucidando as delineações determinadas na tratativa do tema notamos que a educação especial neste ponto de vista está alusiva a uma nova visão e a práticas da escola comum que modificam o sentido do processo de escolarização na educação especial; Essa educação conjectura uma unidade escolar que não segrega alunos que não respondem a descrição concebida organizacionalmente; Os objetivos específicos apresentam-se de modo a diferenciar qual o alunado da classe de recursos multifuncionais, revelam-se quais as orientações para o direcionamento de tais educandos para o AEE. (Atendimento Educacional Especializado), compreender quais leis e estatutos sustenta o atendimento educacional especializado bem como determinar os benefícios da prática colaborativa na educação especial; O objetivo geral é promover a perceptibilidade e dar destaque às técnicas de se trabalhar em colaboração para complementar as carestias do aluno dentro e fora da sala de recursos multifuncionais, auxiliando em sua estimulação essencial. A motivação que conduziu a tal investigação se alega a como o docente da educação especial é capaz de impelir e apoiar atitudes que proporcionem a evolução motora e cognitiva de crianças com alguma deficiência, já a segunda se imputa as quais serviços e amparos desfrutarão os alunos por intermédio de um trabalho cooperativo entre o professor especialista coadunado à equipe multiprofissional.

Seguidamente, indigita-se a indagação de análise para a qual averiguou a resolução nesta pesquisa: Quais os benefícios da colaboração entre o professor especialista junto à equipe multiprofissional em assistência a qualidade de vida dos alunos? A pesquisa bibliográfica foi produzida com base em matéria já realizada, executada essencialmente de literatura e estudos científicos, no que se refere ao estudo de campo foi substancialmente corporificado através de estudo ou observação contínua das intervenções ou práticas do grupo estudado.

1. DESENVOLVIMENTO

O Atendimento Educacional Especializado em esfera nacional possui o respaldo da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 que asseguram a prerrogativa à educação dos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), preferencialmente, na sala regular comum de ensino. A admissão gradativa e regularizada no ensino comum provocou algumas mudanças e (re) definições, para oportunizar tanto o ingresso como a continuidade, deste alunado, nos espaços comuns de ensino; Como vemos a Política Nacional de Educação Especial no ponto de vista da Educação Inclusiva foi produzida e preparada segundo as normas e princípios de uma unidade escolar na qual todo e qualquer aluno tem a chance e oportunidade de estudar e instruir-se, a partir de suas destrezas e especificidades, sinalizando um novo conceito de educação especial, a nossa política torna possível novas condutas de ensino, haja vista a auxiliar e ajudar nas particularidades do alunado que compõe seu público alvo e assegurar o direito à educação a todos. Até o momento no que se refere à formação inicial de professores, foi aprovada a Resolução nº. 1 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006) que define a anulação dos títulos dos cursos de pedagogia, até mesmo na área exclusiva da educação especial, sendo que esta formação deva ocorrer em nível de pós graduação ou através da formação continuada. Para exercer como AEE, os educadores devem ter conhecimento e perícia específica para este exercício, que obedeça aos propósitos e finalidades da educação especial na ótica da educação inclusiva.

Nos cursos de preparo acadêmico, de aprimoramento ou de especialização, apresentados para essa formação, os professores remodelarão e aumentarão suas competências em conteúdos específicos do AEE, para que com mais acerto possam auxiliar os seus alunos. A formação de professores esteia-se em um dos objetivos do PPP (Projeto Político Pedagógico). Um dos seus pontos relevantes é o receio com a aprendizagem permanente dos educadores, demais professores que atuam no ensino regular e também auxiliar os pais e bem como a comunidade onde a escola está inserida, ou seja, suprir as necessidades do aluno dentro

e fora da sala de aula e da sala de recursos multifuncionais, contribuindo para a sua estimulação essencial.

1.1. Revisão de literatura

De acordo com a conferência Mundial de Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO entre 7 e 10 de junho de 1994, realizada em Salamanca preconiza em seu item de número 4, ponto 1: A endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais. Ainda em seus pontos 7 e 8 discorre que:

Toda criança tem direito fundamental à educação que seja pensada em suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, ter acesso a um sistema educacional que leve em conta a vasta diversidade de tais especificidades e necessidades, este público alvo da educação inclusiva devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-la dentro de uma pedagogia centrada na criança e em suas potencialidades, criar comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Como podemos observar de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na ótica da Educação Inclusiva.

O atendimento educacional especializado tem como incumbência distinguir, preparar e providenciar recursos pedagógicos e de acessibilidade que extinguem as barreiras para a plena atuação dos alunos, ponderando e refletindo suas especificidades. As atividades elaboradas no atendimento educacional especializado distinguem-se das insólitas realizadas na sala de aula regular, não sendo trocadas à escolástica. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação de alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

Como constatado há a oferta do atendimento educacional especializado e a implementação de salas de recursos multifuncionais* em escolas do ensino comum, e que haja a

conformidade destes com as diretrizes presentes em declarações internacionais e nacionais tais como as citadas até o momento, e que se projete os resultados na criação de ações que intentem a inclusão dos alunos no âmbito do ensino comum.



Figura 1: A imagem exemplifica o atendimento em uma sala de recursos multifuncionais.

1.2. Amparo legal

Este artigo também se arrazoa sob Lei de Diretrizes e bases nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 que dispõe em seu artigo 58 sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências tais como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com *deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1 haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

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



Figura 2: Aluno com TGD se utilizando de recurso de comunicação alternativa.

Como verificado as salas de recursos multifuncionais são salas ou ambientes localizados nas unidades de educação básica, onde se efetua o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essas salas são *montadas com mobílias, materiais educativos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e insumos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em contra turno à sala de aula regular.

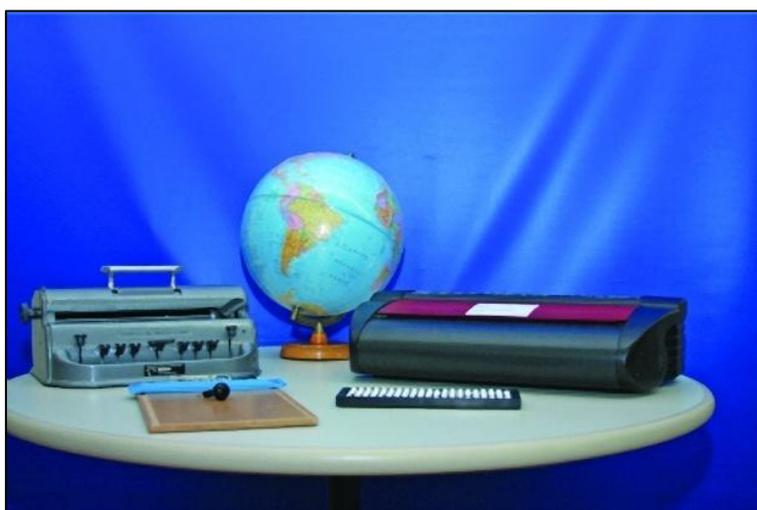


Figura 3: Recursos de acessibilidade para alunos cegos.

1.3. Sustentação e regulamentação

E seu artigo 59 aponta à garantia de um serviço suplementar a educação em sala de aula comum, dentre essas garantias estão:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
“I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e *organização específica, para atender às suas necessidades.

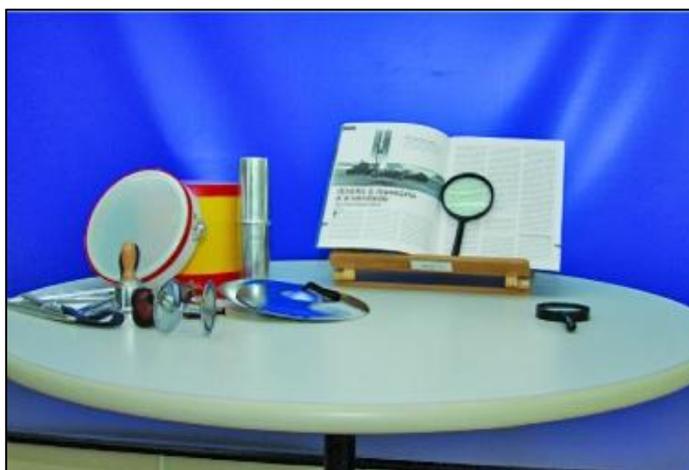


Figura 4: Organização específica para atender às necessidades do público do AEE.

O vínculo e a aplicação da educação especial no qual se assenta o Atendimento Educacional Especializado têm como missão e valores a igualdade e as diferenças como princípios morais intrínsecos e inseparáveis e como possibilidades de apoiar a todos nas unidades escolares. As atitudes para consolidação do AEE demandam estabilidade, determinação, abrangência e envoltura de todas as pessoas que estão se dedicando para que a unidade escolar se torne uma atmosfera educacional completamente inclusiva.

Já as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica sob o Decreto nº 6.571/2008 instaura a nova “Política Nacional de Educação Especial” na perspectiva da educação inclusiva como modalidade Educação especial.

Art. 2º. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, *recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

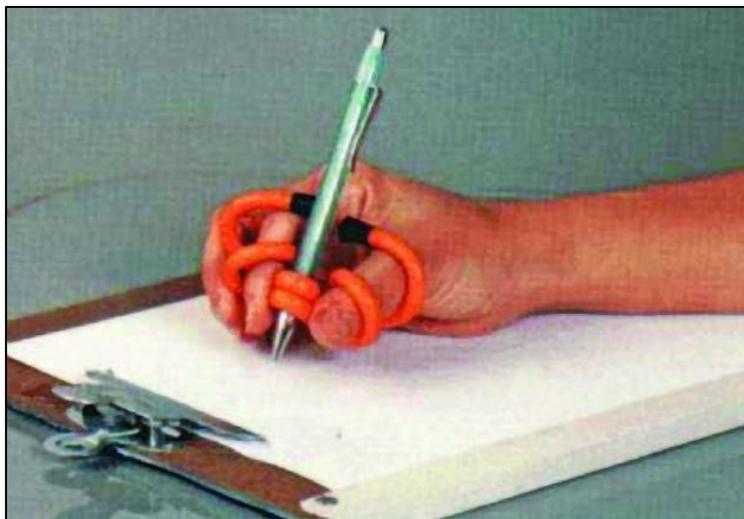


Figura 5: Recurso de acessibilidade para escrita.

O professor do AEE escuta as razões que acarretaram o encaminhamento do aluno para o Atendimento Educacional Especializado; registra a reclamação ou objeção dada pelo professor do aluno, pelo próprio aluno e por a família; realiza análise na sala de aula do aluno para classificar seu convívio com os companheiros, com o educador da sala e com as atividades pedagógicas em sala de aula, além da ordem, preparo comando e controle da classe pelo educador de sala de aula; examina e analisa o aluno nos demais espaços da unidade escolar; efetua entrevista com a professora do aluno e com a família; Realiza a avaliação do aluno na Sala de Recurso Multifuncional a fim de complementar o desenvolvimento do aluno suprimindo as dificuldades e impedimentos para a sua total participação na sociedade e no progresso de sua aprendizagem. O atendimento se dará a este público conforme citado no artigo 5 da mesma diretriz:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não “sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública.

As análises ou estudo em sala de aula, o intercâmbio com o aluno, com o professor responsável pela sala, a conversa e reunião com os pais e a avaliação crítica do aluno na sala de recursos multifuncionais são correlacionadas entre si, para que o professor descubra melhor as causas da disfunção do aluno, no campo do AEE; Neste período o professor especialista do AEE pode ter a necessidade de juntar-se a os profissionais da equipe multiprofissional que assistem este aluno para desenvolver novos conhecimentos sobre a problemática do aluno.

1.4. Apoio por autoria

Para que este trabalho se mostre mais produtivo e satisfatório para atender a demanda do público da educação especial é necessário que haja um trabalho interdisciplinar entre o professor especialista e a equipe multiprofissional durante os atendimentos deste aluno, vemos que muitos alunos são encaminhados a sala de recursos multifuncionais para que tenham atendimento com o professor especialista por apresentarem diferentes especificidades, sendo seu maior publico os alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem; Assim torna-se necessário definir quais as funções que devem ser exercidas pelo professor especialista e pela equipe multiprofissional, levando em consideração que o atendimento educacional especializado é uma forma de ensino que contempla todos os níveis, etapas e modalidades da educação, pois é uma ferramenta que se trabalhada em caráter interdisciplinar trará melhores resultados no desenvolvimento neuropsicomotor destes alunos; Para tal os professores das salas de aula regulares e os da Educação Especial têm de empenhar-se para que seus propósitos específicos de ensino sejam atingidos, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo, ou seja, um método participativo, corresponsável, adaptável e ajustável a ambas as áreas e como dito a cima, interdisciplinar. FAZENDA (2008) explica que:

Interdisciplinaridade é um conceito comum que caracteriza ou define o que é partilhado entre duas ou mais metodologias ou outras áreas do conhecimento. É o procedimento de união entre as metodologias.

EDUCAÇÃO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Desta forma, ambas as áreas dão melhor assistência ao alunado, pois esta metodologia por si só se torna um mecanismo de assessoria entre a equipe multiprofissional e o professor especialista, que se utilizará de recursos e metodologias mútuas mediante a sanar as dificuldades do aluno com (NEE) Necessidades Educacionais Especiais; Neste ínterim cria-se o conceito de uma prática colaborativa para as unidades escolares com a finalidade de assessorar no processo de inclusão escolar de alunos com NEE (necessidades educacionais especiais).

Segundo ARIELA (2013) o atendimento educacional especializado

Orientará outros profissionais quanto à utilização de novas metodologias e recursos possibilitando a eliminação dos problemas que temporariamente estão dificultando inicialmente a aprendizagem e posteriormente as suas atividades de vida diária.

No caso do atendimento educacional especializado em prática colaborativa com a equipe *multiprofissional é promover o desenvolvimento de habilidades e potencialidades a partir das especificidades dos alunos e nas diferentes áreas do conhecimento da equipe.



Figura 6: Uma equipe multiprofissional é um conjunto de formação intelectual, instrumental ou de ambos, mesclada por participantes que operam em diferentes ramos, mas que se complementam para a promoção de um propósito pessoal, diferenciativo, específico e característico a cada uma de suas áreas.

TEIXEIRA (2006) apresenta o argumento que: O trabalho multiprofissional se entrega o espírito quando se faz a síntese entre antigas e novas representações, quando estabelece relação entre elas a fim de criar uma unidade superior.

Já em 2012, foi publicada a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12), que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com (TEA) Transtorno do Espectro Autista e dá outras prerrogativas. Desde a mencionada lei, clarifica-se a relevância da realização de um trabalho multiprofissional e cooperativo entre os profissionais que atuam com estas pessoas.

Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a relatar uma união entre professores do ensino regular e da educação especial, e denominaram essa associação de ensino colaborativo. Cook e Friend (1995) reduziram o termo para apenas “ensino colaborativo” ou “coensino”.

O ensino colaborativo ou coensino é um conceito do AEE na educação especial em que o professor regular, o educador especialista e a equipe multiprofissional partilham a incumbência de investigar, estudar e ensinar o aluno do AEE. Ele surgiu como uma nova possibilidade a fim de firmar a educação de educandos com necessidades educacionais especiais em salas regulares. Desta maneira, através do trabalho colaborativo depreende-se que haja a melhoria contínua na assistência da qualidade de vida dos alunos em processo de inclusão, bem como os professores despontam-se mais seguros sobre como enfrentar as atividades de vida diária com os alunos com NEE em suas salas de aula. Entretanto; vemos que o papel do professor especialista e da equipe multiprofissional é o de cooperar, participar e contribuir para o desenvolvimento da criança, até chegar a uma solução satisfatória á suas especificidades; Ao definir a multiprofissionalidade Alvarenga (2013) ressalta que:

A multiprofissionalidade ocorre quando a solução de um problema requer a aquisição de informações relativas a outras metodologias e especialistas, um trabalho que deve ser executado por um ou mais profissionais.

Reafirmando o que já foi lido até este momento.

Em outras palavras a interdisciplinaridade e o “trabalho colaborativo” ou a “consultoria colaborativa”, devem ser trabalhados juntamente com a equipe multiprofissional; Para uma didática que respeite às necessidades de todos os alunos é vital ponderar em técnicas e procedimentos que traga o sucesso na aprendizagem, através de um modelo de ensino de cooperação, quando o especialista da sala de recursos multifuncionais trabalha em cooperação com os especialistas da equipe multiprofissional, conforme explanado acima por Alvarenga.

2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este Artigo se desenvolveu por 90 dias tendo já se praticado em atividade não obrigatória na grade curricular da IES (Instituição de Ensino Superior), sendo tais pesquisas tanto bibliográfica quanto de campo aqui referendadas enquanto investigação prática no campo de atuação do autor deste trabalho. Uma rápida explicação dos relevantes efeitos examinados e ponderados até o vigente instante será disponibilizado em seguida.

Durante este período o trabalho foi pensado em eixos de articulação:

- I. Avaliar o desempenho dos alunos encaminhados ao AEE (ANEXO¹).
- II. Estudar e discernir o motivo pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial.
- III. Argumentar os planos de AEE com todos os membros da equipe Multiprofissional.
- IV. Executar de forma conjunta os planos de trabalho e a concepção do projeto pedagógico para estes alunos.
- V. Criar uma parceria para recursos e materiais didáticos adaptados para o atendimento do aluno em sala de recursos multifuncionais e conduzir o uso e emprego dos recursos e do desenvolvimento progressivo do aluno no processo de evolução neuropsicomotor e de aprendizagem.
- VI. A avaliação dos professores e demais membros da equipe multiprofissional, interpondo argumentos, noções e conhecimentos da educação especial como circunstância da melhoria contínua do atendimento aos alunos com NEE (ANEXO²).

A pesquisa ação a cima citada foi realizada com 12 alunos atribuídos ao autor deste trabalho sendo 7 crianças no período Matutino e outras 5 no período vespertino, das quais o autor discorre sobre 2 casos com melhor desenvolvimento e evolução ao atendimento aqui proposto e realizado dentro dos estudos de suas respectivas especificidades, conforme (ANEXO¹ e ANEXO²). Os resultados quantitativos podem ser vistos nos gráficos do (ANEXO³).

3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

No que diz respeito à pesquisa de campo os resultados apresentados em gráficos apontam que o trabalho colaborativo disponibiliza amplos benefícios, pois o intercâmbio entre os profissionais possibilita aumento mais significativo na aprendizagem e nos aspectos neuropsicomotores dos alunos apoiados pela equipe multiprofissional; Os resultados qualitativos dos alunos foram comprovados nas aulas, terapias e nas avaliações de desempenho dos alunos e corroborados pelos profissionais envolvidos na pesquisa, os relatórios de acompanhamento escolar multiprofissional em anexo confirmam os resultados satisfatórios para os alunos com necessidades educacionais especiais, No final desta pesquisa de campo não só os alunos se beneficiaram os profissionais em um todo se tornaram mais colaborativos, os professores e o autor deste trabalho revelaram sentirem-se mais confiantes sobre como lidar com o público da educação especial. De maneira geral todos os presentes envolvidos no projeto tiveram aproveitamento satisfatório.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo foi um momento de pensar meu fazer pedagógico, pelo fato de que o farei diariamente, ao realiza – lo muitas vezes pude atribuir - lhe o real valor naquele momento. Em um sentido mais amplo meu objetivo era trazer a inclusão para perto de mim no sentido de inseri-los, junta-los, incorporá-los e integrá-los, pois passaria grande parte da minha pesquisa vivenciando e personificando a postura de apoio, cuidador, AEE e professor, pude perceber que a educação especial não são apenas acontecimentos corriqueiros e irrelevantes, observando seu dia, conversando e trocando experiências passei a entender a posição de um educador especial, pois ela dependente de fatores que propiciem o seu autogoverno, sua capacidade de educar e postura social, agregadora e intelectual, a partir daí pude entender o real papel de cada membro da comunidade escolar e da equipe multiprofissional num contexto humanista e perceber que não há análise ou estudo sem possibilidades, discernimento e muitas vezes sensatez, que se dá muitas vezes sem que se saiba. Foi preciso sair da nossa zona de conforto, pedir ajuda para outros funcionários, e me por ao mesmo nível que eles para pensar,

agir e falar como eles; O que vemos na teoria nos prepara, mas não nos torna fortes para essas e demais questões vividas na prática de AEE.

Refutando a hipótese aqui expressa mostra-se verdadeiro a afirmativa que o trabalho entre a equipe multiprofissional concentrado em um trabalho interdisciplinar e colaborativo e tendo como eixos o professor da sala regular e o professor AEE conduz sim a uma melhoria contínua no processo de ensino e aprendizagem destes educandos com necessidades educacionais especiais.

Quanto ao objetivo geral conseguiu-se dar perceptibilidade e relevância as práticas de se trabalhar em colaboração para suplementar as carestias do aluno dentro e fora da sala de recursos multifuncionais, contribuindo para a sua estimulação essencial de modo que foi alcançado dentro da limítrofe esperada mediante a um trabalho interdisciplinar e colaborativo trazendo uma melhoria continua em sua escolarização.

Os objetivos específicos foram alcançados em especial quanto a mensurar os benefícios da prática colaborativa na Educação Especial; Já o problema foi resolvido como pôde ser observado nos anexos, através dos resultados quantitativos os benefícios da prática colaborativa entre o professor especialista junto à equipe multiprofissional em assistência a qualidade de vida dos alunos corroboram o trabalho conjunto com outros profissionais na precaução de uma melhoria contínua no atendimento aos alunos com NEE onde nota-se um avanço cognitivo e neuropsicomotor

Desse modo, pesquisar e atuar na educação especial permitiu o fato de me tornar melhor, mais inclusivo ao olhar integrador de educar e cuidar; posso dizer que contribuiu não apenas com a minha formação, mas, principalmente para a minha vida. Faço minhas as seguintes palavras:

É necessário que o professor oriente a criança sem que esta sinta muito a sua presença, de modo que possa estar sempre pronto para prestar a assistência necessária, mas nunca sendo um obstáculo entre a criança e a sua experiência. (MARIA MONTESSORI).

REFERÊNCIAS

ALVARENGA J.P.O.MEIRA A. B, FONTES W. D, XAVIER M. M. F. B, TRAJANO F. M. P. NETO G. C. et.al. **Multiprofissionalidade e interdisciplinaridade na formação em saúde: vivências de graduandos no estágio regional interprofissional.** Rev Enferm UFPE. 2013; 7(10): 5944-51.

APARECIDA. EDILENE. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva.**

ARIELA. CARLA. **Ensino colaborativo para apoio á inclusão escolar; Práticas colaborativas entre os professores.** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2013.

BAUWENS, J. HOURCADE, J. J. FRIEND, M. **Cooperative teaching: a model for general and special Education.** Remedial and Special Education, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.

BRASIL, LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COOK, L.; FRIEND, M. **Co-teaching: Guidelines for creating effective practices.** Focus on Exceptional Children, (v. 28, n. 3), p. 1-16, 1995.

FAZENDA. IVANI. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GOLÇALVES. ENICEIA. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.**

GUATEMALA. **Assembleia Geral: Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, 1999.

ROMANO. FABIANE. **Formação continuada em educação especial: O atendimento educacional especializado.**

TEIXEIRA, A. **Manuscrito sobre a escola, o conhecimento e a aprendizagem.** Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, [Teixeira, A.] PI 24/29.00.00/2, CPDOC/FGV.

ANEXOS

Avaliação de desempenho do aluno X – Digitalizada

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ALUNO
1º SEMESTRE/2018

Aluno: _____
Professor: Diogo Sambray Torres
Idade: _____ D.N.: _____ Turno: Integral () Tarde

1. Indicar o uso da Linguagem e da Comunicação:

- Apresenta fala repetitiva (fala com ecolalias)
- Usa comunicação através de expressões elementares, sem uso funcional ou ordenado dessas demonstrações (gritos, risos, choros)
- Usa comunicação por gestos (apontando, mostrando o que deseja)
- Faz uso funcional da fala (pede coisas e se faz entender verbalmente)
- Não vocaliza, mas usa comunicação alternativa

2. Indicar o uso da interação social recíproca:

- Permanece isolado
- Relação preferencial com objetivos
- Relação preferencial com o(a) professor(a)
- Relacionamento somente com adultos
- Relacionamento com pares da mesma idade
- Outra forma, especifique: _____

3. Indicar comportamentos específicos:

- Estereotípia de movimento - balança com o corpo
- Apego exagerado a objetos
- Rituais não funcionais

Avaliação de desempenho do aluno X - digitalizada

() Rigidez na manutenção de rotinas
Exemplificar os seus comportamentos: _____

4. Indicar o foco de interesse na escola:

() Participa de atividades pedagógicas sistematizadas e de atividades livres
 Participa de outros componentes curriculares da Unidade Escolar (Ed. Física, Informática, Artes, Música). Especifique: Música instrumental pelo componente de artes e atividades lúdicas com relaxamento
() Consegue manter a atenção nas atividades pedagógicas sistematizadas, nas de média e maior concentração
() Consegue manter a atenção nas atividades lúdicas, onde há mais liberdade e movimentação
() Participa somente de atividades de interesse próprio (foco em assuntos, temas). Especifique sobre o tema de interesse do aluno: _____

5. Indicar o uso da Língua Portuguesa:

() O aluno faz leitura de imagens e se expressa por meio de desenho, faz leitura de símbolos e de ícones, mas não lê palavras
() O aluno faz leitura de imagens, interpreta e compreende se apoiado nos desenhos, reconhece as letras do alfabeto, escreve algumas palavras
() O aluno faz leitura de imagens, interpreta e compreende se apoiado nos desenhos, reconhece o alfabeto, escreve palavras em diversos contextos
() O aluno faz leitura de imagens, interpreta e compreende se apoiado nos desenhos e na leitura de palavras, reconhece todas as letras do alfabeto, faz leitura de frases completas
() O aluno faz leitura de imagens, interpreta e compreende se apoiado nos desenhos e na leitura de frases, faz leitura de textos. Tem condições de produção de gêneros textuais
 O aluno não se expressa de forma oral ou escrita e está sendo realizado um trabalho de comunicação alternativa

Avaliação de desempenho do aluno X- digitalizada

6. Anexe duas produções realizadas pelo aluno.

7. Comente: As atividades com este aluno de frequência na escola de Domus II, realizadas até o momento foram as atividades adaptadas de seu nível de desempenho intelectual, incluindo alguns jogos educativos, jogos de cartas, jogos de linguagem e outros jogos.

Diego Sanchez
Pedagogo Ed. Especial
RG: 45597616

_____ Coordenadora

_____ Diretora Pedagógica

_____ Diretora Clínica

São Bernardo do Campo, 14 de ABRIL de 2018.

Avaliação de desempenho do aluno Y – Digitalizada

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ALUNO
1º SEMESTRE/2018

Aluno: _____
Professor: Diego Sanchez Tavares
Idade: _____ D.N.: _____ Turno: () Integral Tarde

1. Indicar o uso da Linguagem e da Comunicação:

- Apresenta fala repetitiva (fala com ecolalias)
- Usa comunicação através de expressões elementares, sem uso funcional ou ordenado dessas demonstrações (gritos, risos, choros)
- Usa comunicação por gestos (apontando, mostrando o que deseja)
- Faz uso funcional da fala (pede coisas e se faz entender verbalmente)
- Não vocaliza, mas usa comunicação alternativa

2. Indicar o uso da interação social recíproca:

- Permanece isolado
- Relação preferencial com objetivos
- Relação preferencial com o(a) professor(a)
- Relacionamento somente com adultos
- Relacionamento com pares da mesma idade
- Outra forma, especifique: _____

3. Indicar comportamentos específicos:

- Estereotípias de movimento
- Apego exagerado a objetos
- Ritualizações não funcionais

Avaliação de desempenho do aluno Y – Digitalizada

Rigidez na manutenção de rotinas
Exemplificar os seus comportamentos: _____

4. Indicar o foco de interesse na escola:

- Participa de atividades pedagógicas sistematizadas e de atividades livres
- Participa de outros componentes curriculares da Unidade Escolar (Ed. Física, Informática, Artes, Música). Especifique: _____
- Consegue manter a atenção nas atividades pedagógicas sistematizadas, nas de média e maior concentração
- Consegue manter a atenção nas atividades lúdicas, onde há mais liberdade e movimentação
- Participa somente de atividades de interesse próprio (foco em assuntos, temas). Especifique sobre o tema de interesse do aluno: _____

5. Indicar o uso da Língua Portuguesa:

- O aluno faz leitura de imagens e se expressa por meio de desenho, faz leitura de símbolos e de ícones, mas não lê palavras
- O aluno faz leitura de imagens, interpreta e compreende se apoiado nos desenhos, reconhece as letras do alfabeto, escreve algumas palavras
- O aluno faz leitura de imagens, interpreta e compreende se apoiado nos desenhos, reconhece o alfabeto, escreve palavras em diversos contextos
- O aluno faz leitura de imagens, interpreta e compreende se apoiado nos desenhos e na leitura de palavras, reconhece todas as letras do alfabeto, faz leitura de frases completas
- O aluno faz leitura de imagens, interpreta e compreende se apoiado nos desenhos e na leitura de frases, faz leitura de textos. Tem condições de produção de gêneros textuais
- O aluno não se expressa de forma oral ou escrita e está sendo realizado um trabalho de comunicação alternativa

Avaliação de desempenho do aluno Y – Digitalizada

6. Anexe duas produções realizadas pelo aluno.

7. Comente: O aluno possui o diagnóstico de TEA e apresenta dificuldades de aprendizagem que são percebidas em sala de aula e em outras situações. Apesar disso, o aluno demonstra interesse e participação nas atividades propostas. Deve trabalhar com a melhoria do desempenho.

Diego Sánchez
Pedagogo Especial
RG: 743697616

_____ Coordenadora

_____ Diretora Pedagógica

_____ Diretora Clínica

São Bernardo do Campo, 14 de MAIO de 2018.

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR MULTIPROFISSIONAL

1º Trimestre / 2018

28/05/2018

Nome do Aluno: X

D.N: 12/08/2004

Idade: 14 anos

Sala:

3º ano

Diagnóstico: TEA

Professor: Diego Sanchez Torres

1. Aspectos Pedagógicos:

2. Desenvolvimento da linguagem:
3. Aspectos da Área Cognitiva:
4. Aspectos da Área Motora Global:
5. Aspectos das Áreas: afetiva/emocional:
6. Dinâmica Familiar:
7. Parecer da equipe multiprofissional:
8. Encaminhamento:
9. Conclusão final:

Professor (a) Diego Sanchez Torres

1. Aspectos Pedagógicos

Sua evolução está em desenvolvimento em termos de aprendizagem. Neste primeiro trimestre o aluno realizou a adaptação e acomodação em sala de aula, os conteúdos propostos tiveram como objetivo conhecer o próprio corpo, suas partes e funções e através da estimulação de seus fatores psicomotores trabalhou-se suas sensações e percepções, ou seja, os cinco sentidos. Através das interações com o grupo o aluno realizou atividades que propiciaram a atenção, afeto e os limites de suas atitudes e atos. Retém informações seletivas e limitadas para construção das estruturas neuronais e extrapiramidais necessárias no contexto do processo de ensino aprendizagem, Analisaram-se também os aspectos das fases orofaciais e faríngea dentre as alterações observadas, destacaram-se a presença de vedamento labial, ou seja, desordem temporomandibular onde os músculos e as articulações não funcionam em harmonia, resultando em espasmos e apertamento da mandíbula, depreende-se que devido a este fator somado a causas neurológicas o mesmo ainda não adquiriu a função da fala. Na matemática não reconhece os números, letras, formas geométricas e também jogos, músicas e desenhos, demonstra interesse limitado.

2. Desenvolvimento da Linguagem (Psicolinguístico)

O aluno apresenta intenção de comunicação através de balbucios e vocalizando “ti titititi” - por exemplo.

3. Aspectos da Área Cognitiva

Não reconhece letras, números, cores e figuras geométricas, porém está sendo estimulado de maneira lúdica. Devido à agitação motora apresenta dificuldades de concentração e explora os materiais escolares com total auxílio do professor e não atribui função aos mesmos, tem muita agilidade com as mãos, sendo necessária a intervenção do professor.

4. Aspectos da Área Motora Global

O aluno possui praxia global prejudicada. O mesmo preserva o reflexo da marcha onde realiza a dissociação de cintura pélvica e escapular, projeta o corpo em estímulo da reação de proteção e equilíbrio, realiza a variação de postura para a rotação de tronco e executa passos em marcha para frente, porém como se desequilibra com facilidade, necessita de acompanhante nas atividades de locomoção para garantir sua segurança e evitar quedas. Não utiliza lápis, giz de cera, tinta, tesoura, cola entre outros materiais pedagógicos de forma adequada. Não possui controle de esfínteres, ou seja, não controla suas necessidades fisiológicas, fazendo uso de fraldas e necessitando da ajuda de nossa higienista para realização de sua higiene pessoal. Devido a sua disfagia orofacial para evitar a aspiração laringotraqueal opta-se para alimentos com consistências líquidas e pastosas durante e após a deglutição, devido a este fator para alimentar-se necessita de supervisão constante e apoio do professor.

5. Aspectos das Áreas Afetiva/emocional, comportamental/social

O aluno apresenta carinho e afetividade com o professor e demais funcionários da escola. Não apresenta agressividade, gosta de brincadeiras de estímulos sonoros e que lhe façam carinho no rosto. Gosta de caminhar pela sala de aula e interagir com os colegas, sendo necessário em alguns momentos à intervenção e orientação do professor para que permaneça sentado ao realizar as atividades, permanecer mais tempo sentado em sala de aula devido sua defasagem no aspecto psicomotor de estruturação espaço-temporal, ou seja, tem por limitada a sua capacidade de situar-se e orientar-se em relação aos objetos, às pessoas e ao seu próprio corpo em um determinado espaço.

6. Dinâmica Familiar

A mãe é presente na vida escolar do aluno, contribuindo de maneira favorável para desenvolvimento do aluno.

7. Parecer da Equipe Multiprofissional

Este relatório contém dados e participação efetiva da equipe terapêutica, através das intervenções realizadas diariamente.

8. Encaminhamento

Indicamos processo terapêutico: Terapia Ocupacional (T.O), Fonoaudiólogo e Psicológica para continuar se desenvolvendo.

9. Conclusão Final

Apesar de sua dificuldade em assimilar os conteúdos propostos devido a sua agitação motora, foi possível ao aluno vivenciar situações que promovam sua autonomia; O aluno está se desenvolvendo e atingindo parcialmente os objetivos propostos, daremos continuidade ao trabalho pedagógico conforme planejado no próximo trimestre. Atendendo as suas especificidades nos conteúdos adaptados para que o aluno consiga produzir e evoluir melhor no que tange a sua plasticidade cerebral.

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR MULTIPROFISSIONAL

1º Trimestre / 2018

28/05/2018

Nome do Aluno: Y

D.N 10/12/2003

Idade: 15 anos

Sala: 3º Ano

Diagnóstico: TEA / SINDROME DE DOWN

Professor: Diego Sanchez Torres

1. Aspectos Pedagógicos:
2. Desenvolvimento da linguagem:
3. Aspectos da Área Cognitiva:
4. Aspectos da Área Motora Global:
5. Aspectos das Áreas: afetiva/emocional:
6. Dinâmica Familiar:
7. Parecer da equipe multiprofissional:
8. Encaminhamento:
9. Conclusão final:

Professor (a) Diego Sanchez Torres

1. Aspectos Pedagógicos

No primeiro trimestre do ano foi desenvolvida a proposta pedagógica multiprofissional com o intuito de trabalhar os seus fatores neuropsicomotores: Praxia fina, praxia global, estruturação espaço temporal noção do corpo, lateralização, equilíbrio e tonicidade; As atividades propostas tiveram por objetivo aprimorar sua capacidade psicomotora tais como o referencial ocular através de jogos ludopedagógicos, bem como é estimulado com musicalização trabalhando assim a recepção auditiva; seu desenvolvimento está em progresso em termos de aprendizado. O aluno com TEA e comorbidade com a Síndrome de Down (trissomia do cromossomo 21) nota-se as inúmeras alterações na maturação do sistema nervoso o que causam dificuldades no desenvolvimento global dos aspectos cognitivos e de aprendizagem. Usa comunicação por gestos apontando e mostrando o que deseja, permanece isolado, mesmo com a insistência para que este participe, o mesmo rejeita o contato com os demais e volta a sua carteira, apresenta estereotipia de movimento onde balança o corpo, participa dos outros componentes curriculares da unidade escolar e mostra interesse pelos componentes de artes e atividades sensoriais com seletividade, o aluno não se expressa de forma oral ou escrita e está sendo realizado um trabalho de comunicação alternativa. O que caracteriza o Y dos demais no grupo, é que a sua idade cronológica é dessemelhante a dos demais, e isso afeta de forma considerável no desenvolvimento cognitivo dos níveis de maturação e aquisição esperados. Apesar de suas dificuldades ele participa das atividades propostas.

2. Desenvolvimento da Linguagem (Psicolingüístico)

O aluno comunica-se através de bramidos e balbucios e em alguns momentos se dirige aos objetos desejados ou direciona os braços e as mãos do professor para ter aquilo o que deseja, demonstrando seu intento de socializar-se ou quando alguma coisa lhe agrada.

3. Aspectos da Área cognitiva

O desenvolvimento do aluno ocorre com atraso quando comparado com o de crianças com desenvolvimento neuropsicomotor típico, a estimulação é importante no processo de desenvolvimento deste aluno, pois pode oferecer maiores oportunidades de experiências, minimizando as grandes defasagens associadas ao TEA e a sua comorbidade de trissomia do cromossomo 21.

4. Aspectos da Área Motora Global

O aluno apresenta hipotonia que é a diminuição do tônus muscular e da força, o que causa moleza e flacidez, é comumente relacionado à Síndrome de Down ou outras desordens neuromusculares. Apesar de hipotônico o aluno demonstra autonomia para se alimentar sozinho, não possui controle de esfínteres e realiza as necessidades fisiológicas na roupa necessitando de higienização. Não possui boa praxia fina, global e estruturação espaço-temporal. Não explora brinquedos e jogos, mas utiliza os materiais pedagógicos como: massinha, cola, lápis, canetinhas, tintas, mas não atribui aplicabilidade aos mesmos. Nas aulas de educação física, não apresenta bom desempenho pois possui medo e resistência as aulas, atende os comandos verbais, porém não realiza os exercícios de forma coordenada ou correta, mas ao locomover-se pelas áreas comuns da unidade escolar apresenta um andar adequado aos seus fatores neuropsicomotores.

5. Aspectos das Áreas Afetiva/emocional, comportamental/social

As atividades com este aluno se fundamentam na escala de Denver II, mediante este embasamento desenvolve se atividades adaptadas ao seu atraso no desenvolvimento infanto-juvenil; Trabalhando assim suas estruturas pessoal/social, Motor/adaptativo, linguagem e Motor/grosseiro. O aluno não participa das atividades em grupo demonstrando desinteresse por seus pares, em tais atividades é estimulado para a socialização com os demais para mudar este fato.

6. Dinâmica Familiar

A mãe é muito participativa na vida escolar do aluno, o contato é realizado via agenda.

7. Parecer da Equipe Multiprofissional

Este relatório contém parecer técnico de toda a equipe multiprofissional.

8. Encaminhamento

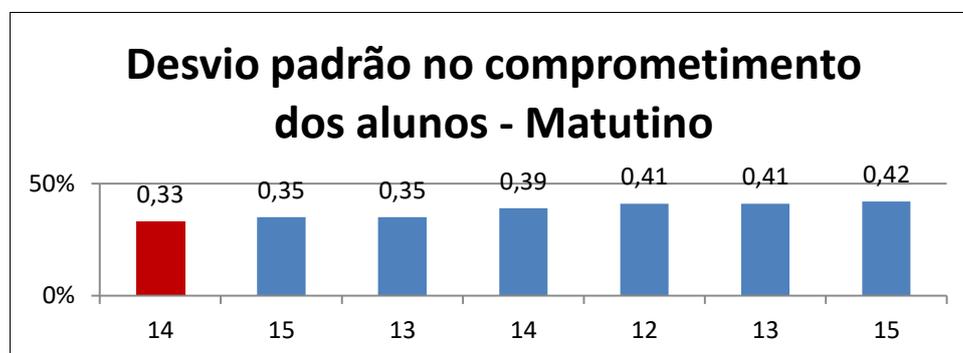
O aluno realiza terapias e é acompanhado pela equipe multiprofissional da unidade escolar onde desponta avanço considerável.

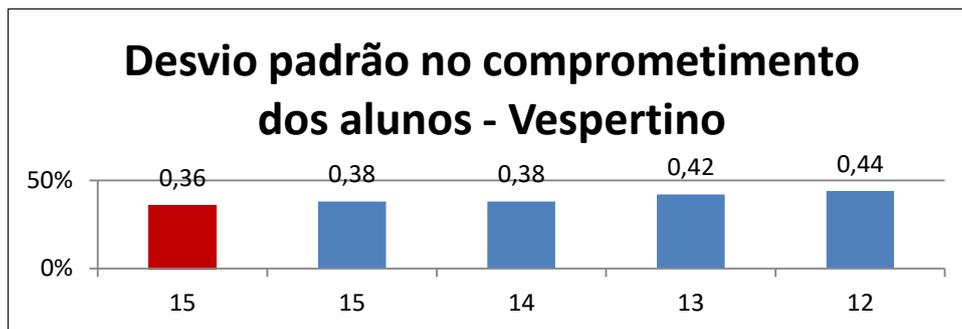
9. Conclusão Final

O aluno está se desenvolvendo de modo parcialmente satisfatório, atingindo os fins propostos para o trimestre, daremos continuidade no trabalho pedagógico com o passar do ano letivo.

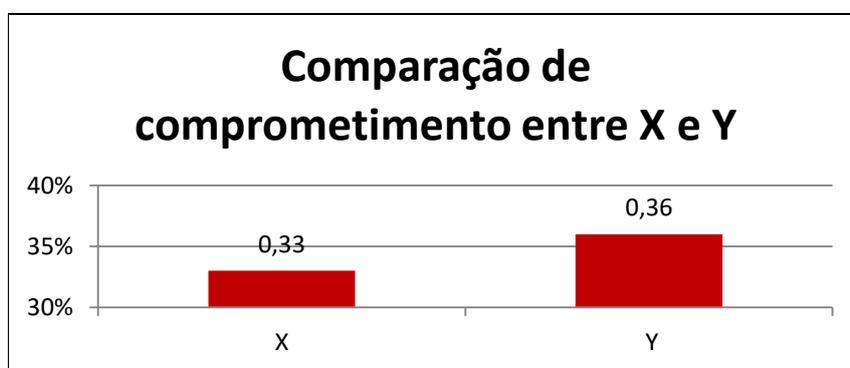
Refere - se ao atraso cognitivo e neuropsicomotor representativo abaixo, usando como rol a idade e grau de comprometimento

Tendo como base a avaliação da equipe multiprofissional



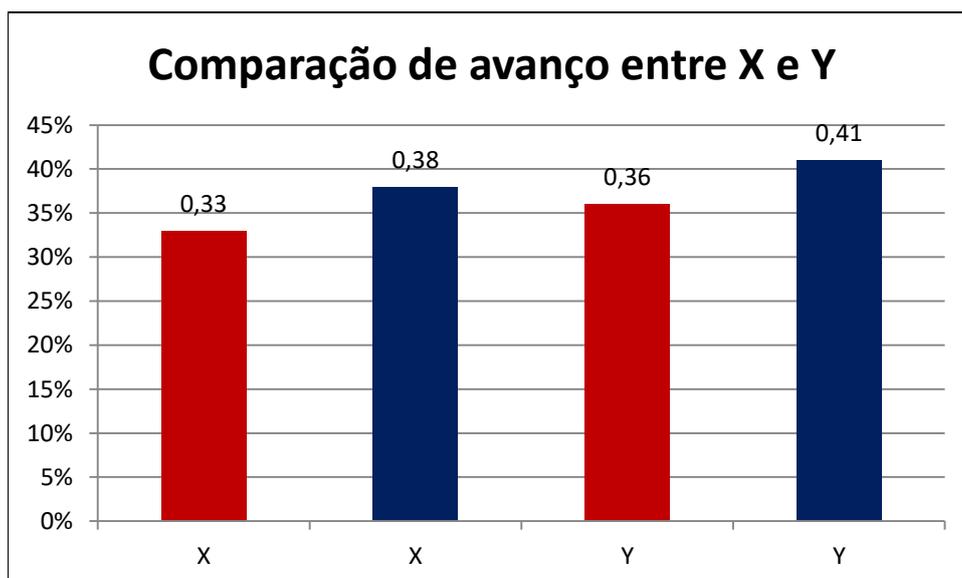


Refere - se ao grau de atraso cognitivo e neuropsicomotor representativo abaixo
Tendo como base a avaliação da equipe multiprofissional



Refere - se ao grau de avanço cognitivo e neuropsicomotor representativo abaixo

Tendo como base a avaliação da equipe multiprofissional



BODY PAINTING COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE ANATOMIA HUMANA

Anthony Marcos Gomes dos Santos^{1*}

Marcos José da Silva Junior^{2*}

Pablo Acácio dos Santos Souza^{3*}

Andressa Silva de Oliveira^{4*}

Mariza Brandão Palma^{5*}

RESUMO

O ensino da anatomia humana tem sido modificado com o passar dos anos. O professor que antes era o único detentor do conhecimento agora tem à disposição diversas ferramentas para o ensino anatômico. O presente trabalho teve como intuito avaliar a utilização do Body painting como uma ferramenta didática no ensino médio e superior. Foram utilizados nessa aplicação, 4 caixas de tinta guache, cada uma contendo 6 cores de tintas diferentes, 10 pinceis, sendo cinco tamanho 10 e cinco tamanho 20, quadro branco, papel toalha e copos com água para a higienização dos pinceis. Os alunos foram divididos em grupos e receberam um tempo para pintar em uma determina parte do copo da forma que eles imaginavam que se organizavam os ossos. Após isso, foi feita uma correção em grupo com o auxílio do professor. No ensino superior a professora responsável declarou que tal atividade impacta positivamente no processo de ensino, pois consegue trabalhar diversos aspectos tanto conteudistas como metodológicos. No ensino médio, os alunos declararam um interesse maior por atividades práticas e que não envolvam técnicas tradicionais como copiar do quadro e decorar os termos e conceitos. Concluímos que o Body painting pode ser uma ferramenta ampla processo de ensino e aprendizagem de anatomia humana.

Palavras-chave: Anatomia Humana; Artes visuais; Body Painting; Metodologia Ativa.

INTRODUÇÃO

* 1 Graduando pelo curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, anthonymarcos20@gmail.com

* 2 Graduando pelo curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, marc92_000@hotmail.com

* 3 Graduando pelo curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, pabloacacio@gmail.com

* 4 Graduando pelo curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, andressasilvabio@outlook.com

* 5 Professora Adjunta do Departamento de Morfologia e Fisiologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, mariza.palma@ufrpe.br

O ensino da anatomia humana tem sido modificado com o passar dos anos. De um modelo de sala de aula criado no século XIX, tendo o professor como o detentor de todo ou grande parte do conhecimento, passa-se a vivenciar uma sala de aula interativa, com diversas metodologias ativas adaptadas ao ensino anatômico. Tais modificações são devidas às mudanças no ambiente social, cultural e tecnológico no qual os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão inseridos. Entretanto, o estabelecimento dessas mudanças, depende da disponibilidade do docente em refletir sobre sua prática pedagógica e as necessidades e respostas da comunidade discente.

A dissecação é a forma mais antiga de estudo desde que a anatomia se estabeleceu como ciência e foi utilizada por muitos anos como metodologia principal nas aulas práticas. A dificuldade na obtenção de cadáveres atualmente tem levado os professores a buscar novas metodologias para suas práticas pedagógicas. A dissecação vem sendo substituída ou complementada com novas metodologias, pois algumas universidades não dispõem de cadáveres para dissecação, mas possuem em seu acervo cadáveres já dissecados para estudo (PONTINHA & SOEIRO, 2014).

Uma das formas de se estimular o estudo anatômico é a associação do ensino da ciência através da arte (SILVA & GUIMARAES, 2004). Tal prática pode ser visualizada desde os primórdios da anatomia. Michelangelo, famoso pintor italiano, participou de diversas sessões de dissecação que foram traduzidas na riqueza de detalhes anatômicos observados em suas obras, demonstrando seu profundo conhecimento sobre o tema (CORREA et al, 2008).

A técnica do *body painting* (pintura corporal) constitui uma ferramenta didática que novamente une arte e anatomia. Ela traz para a superfície dos corpos a representação artística das estruturas profundas descritas nos livros anatômicos (McMENAMIN, 2008; NANJUNDAIAH & CHOWDAPURKAR, 2012) e pode ser aplicada de algumas formas diferentes. Um pintor profissional pode ser contratado juntamente com um modelo também profissional. A pintura pode ser feita previamente ou no ambiente da sala de aula. Espera-se um resultado próximo do encontrado nos livros anatômicos, mas tem-se como fator dificultador os custos referentes ao pagamento dos profissionais. Uma outra forma é o próprio professor executar a pintura, o que pode resultar em pequenas falhas se o professor não dominar a técnica. O *body painting* pode ser realizado também tendo alunos como pintores e modelos. Não se espera perfeição nos resultados, mas uma maior interatividade dos sujeitos envolvidos.

O ensino da anatomia humana tem sido modificado com o passar dos anos. De um modelo de sala de aula criado no século XIX, tendo o professor como o detentor de todo ou grande parte do conhecimento, passa-se a vivenciar uma sala de aula interativa, com diversas metodologias ativas adaptadas ao ensino anatômico. Tais modificações são devidas às mudanças no ambiente social, cultural e tecnológico no qual os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão inseridos. Entretanto, o estabelecimento dessas mudanças, depende da disponibilidade do docente em refletir sobre sua prática pedagógica e as necessidades e respostas da comunidade discente.

A dissecação é a forma mais antiga de estudo desde que a anatomia se estabeleceu como ciência e foi utilizada por muitos anos como metodologia principal nas aulas práticas. A dificuldade na obtenção de cadáveres atualmente tem levado os professores a buscar novas metodologias para suas práticas pedagógicas. A dissecação vem sendo substituída ou complementada com novas metodologias, pois algumas universidades não dispõem de cadáveres para dissecação, mas possuem em seu acervo cadáveres já dissecados para estudo (PONTINHA & SOEIRO, 2014).

Uma das formas de se estimular o estudo anatômico é a associação do ensino da ciência através da arte (SILVA & GUIMARAES, 2004). Tal prática pode ser visualizada desde os primórdios da anatomia. Michelangelo, famoso pintor italiano, participou de diversas sessões de dissecação que foram traduzidas na riqueza de detalhes anatômicos observados em suas obras, demonstrando seu profundo conhecimento sobre o tema (CORREA et al, 2008).

A técnica do *body painting* (pintura corporal) constitui uma ferramenta didática que novamente une arte e anatomia. Ela traz para a superfície dos corpos a representação artística das estruturas profundas descritas nos livros anatômicos (McMENAMIN, 2008; NANJUNDAIAH & CHOWDAPURKAR, 2012) e pode ser aplicada de algumas formas diferentes. Um pintor profissional pode ser contratado juntamente com um modelo também profissional. A pintura pode ser feita previamente ou no ambiente da sala de aula. Espera-se um resultado próximo do encontrado nos livros anatômicos, mas tem-se como fator dificultador os custos referentes ao pagamento dos profissionais. Uma outra forma é o próprio professor executar a pintura, o que pode resultar em pequenas falhas se o professor não dominar a técnica. O *body painting* pode ser realizado também tendo alunos como pintores e modelos. Não se espera perfeição nos resultados, mas uma maior interatividade dos sujeitos envolvidos.

Levando-se em consideração a problemática atual no ensino de anatomia e as necessidades emergentes de inovação da sala de aula e autonomia do estudante, o presente trabalho teve como intuito avaliar a utilização do Body painting como uma ferramenta didática no ensino médio e superior.

METODOLOGIA

A atividade de *body painting* foi proposta para alunos do primeiro período do curso de educação física de uma universidade federal. O tema selecionado foi "músculos do membro superior".

Foram utilizadas duas cores de tintas (marrom e branca), pinceis em tamanhos variados, papel toalha e copos com água para higienização dos pinceis.

A turma era composta por 40 alunos que foram divididos em dois grupos. Cada grupo recebeu um pote de tinta de cada cor e os pinceis ficaram disponíveis para que fossem escolhidos de acordo com a necessidade, havendo, inclusive, troca entre os grupos. Dois alunos se voluntariaram para atuarem como modelos, um para cada grupo, e o restante ficou responsável pela pintura. Como não se tratava de atividade avaliativa, foi permitida consulta a materiais didáticos.

Foi dado o tempo de 30 min para a conclusão da pintura. Ao final do prazo, os alunos pediram mais 15 min para concluírem a atividade, o que foi concedido. Ao final, três alunos de um dos grupos foram responsáveis por explicar a pintura realizada, dizendo o nome dos músculos e suas ações. O grupo de alunos que estava assistindo, os monitores e a professora fizeram os questionamentos e correções necessárias. O mesmo procedimento foi repetido com o segundo grupo. O fechamento da aula se deu com a comparação entre os dois modelos feita por todos os alunos apontando o que havia de melhor em cada um deles.

O trabalho foi realizado a nível médio, como uma das atividades do projeto de extensão Morfomania: práticas pedagógicas para o ensino da morfologia humana, pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino de Biociências (GEPEBIO) da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Participaram do desenvolvimento e aplicação da atividade, alunos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e uma professora responsável.

Tal proposta aconteceu numa turma do 2º ano do ensino médio de uma escola pública. Os alunos foram divididos em cinco grupos e cada grupo ficou responsável por uma região do corpo, sendo elas perna, braço, tórax e abdômen e costas. Cada grupo recebeu 3 cores de tinta para usar livremente.

Foram utilizados nessa aplicação, 4 caixas de tinta guache, cada uma contendo 6 cores de tintas diferentes, 10 pinceis, sendo cinco tamanho 10 e cinco tamanho 20. Também foi utilizado quadro branco, papel toalha e copos com água para a higienização dos pinceis.

Após a divisão dos grupos, o mediador da oficina explicou qual seria o tema da aula: anatomia do sistema locomotor – ossos. Foi solicitado aos grupos que eles pintassem em um dos componentes do grupo que seria utilizado como modelo a forma como eles achavam que estavam dispostos os ossos na respectiva região recebida anteriormente pelo grupo. Foi dado 15 minutos para que eles fizessem a deliberação e finalizassem as pinturas.

Após a finalização, todos os modelos foram convidados a ficarem na frente da turma, onde utilizando as pinturas foi esclarecido termos e conceitos relacionados a posição anatômica, divisão do esqueleto e classificação morfológica dos ossos. Finalizado a parte explicativa que teve duração de 10 minutos, os alunos foram convidados a refletir sobre suas pinturas, onde cada grupo explicou a lógica da sua pintura. Essa parte da atividade durou 20 minutos.

Finalizado o momento de discussão e compartilhamento, com o auxílio de telefone celular, livros didáticos e pequenos atlas de anatomia encontrados na biblioteca da escola que serviu como campo para aplicação da atividade, os alunos fizeram a correção da sua pintura. O professor e o mediador não interviram no processo de correção. Um novo modelo foi selecionado para que eles pudessem refazer as pinturas, dessa vez da maneira correta. Essa parte da atividade durou cerca de 30 minutos.

Os 20 minutos finais da aula foi o momento de finalização. Os grupos levaram os dois modelos, o primeiro, antes da explanação dos conteúdos e da discussão em grupo, e o segundo após a correção com auxílio dos atlas e da internet. Os grupos tiveram de explicar o que foi corrigido de uma pintura pra outra e fazer a classificação dos ossos, de acordo com o que foi explicado e discutido em sala. Nesse mesmo momento, a fim de avaliação da atividade e aproveitando o ambiente de intimidade e descontração, os alunos expressaram suas percepções sobre o a proposta didática, sobre como eles se sentiram desenvolvendo tal prática e como isso impactou na sua aprendizagem.

RESULTADOS

No ensino superior a professora responsável avaliou a atividade como bastante proveitosa. Os alunos mostraram-se bastante interessados, envolvidos no processo da pintura, em não cometer erros anatômicos. Relataram também que a atividade os auxiliou a fixarem o nome e a localização dos músculos pintados e que os erros cometidos pelo próprio grupo e pelo grupo dos colegas foram importantes para reverem o que pensaram estar correto. O que foi entendido como ponto negativo foi a divisão da turma em somente dois grupos, que ficaram muito grandes. Isso levou a pouca participação de alguns alunos que não se esforçaram para participar da atividade alegando que o grupo estava muito grande.

No ensino médio foram ouvidos os alunos, a professora e que cedeu a turma para aplicação. Os discentes durante o momento de compartilhamento das experiências e avaliação da atividade falaram, em sua maioria que a aula se tornou mais atrativa por utilizar materiais como tinta e pincel, pois dessa forma o ato de desenvolver alguma atividade fica mais divertido. Alguns dos alunos relataram que gostaram da atividade, mas que preferiam alguma forma de não ter que usar tinta, pois seria ruim se melar ou acabar melando alguma roupa e nem sempre tem água na escola para que eles possam se lavar depois.

Os alunos também falaram que o fato de não ter que “copiar do quadro” ou ficar apenas vendo imagens na data show prende a atenção deles e os da vontade de participar da aula. O estímulo a criatividade e imaginação despertados pelo questionamento inicial da atividade (quando foi solicitado pra que eles pintassem onde achavam que ficavam os ossos) foi, quase que por unanimidade, apontado como a parte mais divertida e interessante da aula. Também foi expressiva a quantidade de alunos que disseram aprender mais quando *fazem* alguma coisa de *verdade* (desempenham uma atividade prática) ao invés de apenas ler, decorar e responder uma prova. Em contrapartida, por ser uma turma do turno da noite, alguns alunos falaram que o cansaço as vezes os deixa indisposto, e que uma atividade mais prática fica difícil de realizar.

A professora da turma aprovou a atividade e também participou, sendo uma das modelos do grupo. Ela expressou surpresa em ver a turma engajada e participativa em uma atividade, visto que nas aulas expositivas a turma costuma ser inquieta e indisciplinada. A docente valorizou a divisão em grupos e ressaltou como ponto positivo o ambiente criado durante a aplicação da atividade, onde os erros não eram hostilizados e sim, valorizados, pois a partir deles foi realizada a exposição dos conteúdos, o que serviu de base para que os alunos pudessem corrigir. Segundo ela, isso dá liberdade para que os alunos participem e percam o medo de falar, receosos de errar.

DISCUSSÃO

O interesse dos alunos, a instiga e a participação e comprometimento com a atividade, notada inclusive pela professora corrobora com diversos autores que em seus trabalhos mostram a ludicidade, o dinamismo, a prática e a participação ativa dos alunos como algo que chama a atenção e motiva, de fato, a participação (CAMPOS, 2018; MIRANDA, 2018; SANTOS et al, 2019; FERREIRA, 2019; DA SILVA, 2019). Tal afirmação, teórica e prática, fortalece o debate e a procura por formas de modernizar e dinamizar a sala de aula, sempre respeitando a particularidade dos alunos e as demais características socioculturais (BRANDÃO, 2001; RAMOS, 2013; ALMEIDA, 2018).

Santos et al (2019) trouxe resultados positivos da aplicação de metodologias ativas para ensinar Anatomia Humana em escolas públicas, trazendo inclusive, a utilização de Artes Visuais. O autor atribui o sucesso da atividade principalmente ao baixo custo, a fácil logística para aplicação e o engajamento dos alunos para realização da proposta, por tratar-se de materiais não tão usuais em sala de aula, especialmente para aprender Anatomia Humana (SANTOS et al, 2019). JUNIOR et al (2018) traz resultados positivos de utilizar o método científico e atividades que trabalhem não só o saber conceitual, como o procedimental. O autor também relata o engajamento dos alunos e sua integração, especialmente na criação de um ambiente onde erros e dúvidas têm espaço para acontecer sem hostilização (JUNIOR et al, 2018).

Também é necessário um debate maior sobre o impacto da estrutura física da escola no processo de ensino (SOARES, 2008; MENEZES, 2007) e da dinâmica das turmas onde são aplicadas essas propostas, incluindo aspectos motivacionais dos alunos (MORAES, 2007; LOURENÇO, 2010). Os alunos relataram que nem sempre tem água na escola, o que provavelmente é a realidade de outras escolas públicas e inviabilizaria a aplicação do Body painting, mesmo com todas as suas vantagens para o processo de ensino. O fato de os alunos do turno noturno estarem cansados do dia de trabalho, de casa ou de outros fatores, intrínsecos e extrínsecos também abre margem pra um debate sobre proximidade de aluno e professor para que assim, sejam desenvolvidas práticas eficazes e não excludentes (TASSONI, 2000; VERAS, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhos que visam a modernização, dinamização e desconstrução do tecnicismo e tradicionalismo dentro dos ambientes formais de educação estão sempre a mostrar a importância desse tipo de debate. Tais debates auxiliam na construção de uma sala de aula capaz de tornar o aluno um sujeito crítico, ao mesmo tempo que instiga e diverte. É ainda imprescindível que tais propostas não percam a seriedade e sejam capazes de abordar integralmente o conteúdo específico necessário para a formação de um profissional competente e informado. Embora novo e com suas potencialidades e benefícios ainda pouco esclarecidos e relatados, o *Body painting* se mostra uma grande força capaz de atingir facilmente com rapidez, inovação e autonomia estudantes de diferentes níveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline; HENRIQUES, Helder. Educação infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo. **Interfaces da Educação**, v. 9, n. 26, p. 128-153, 2018.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 153-165, 2001.

CAMPOS, Rita et al. Ensinar Genética e Evolução por meio de jogos didáticos: superando concepções alternativas de professores de ciências em formação. **Genética na Escola**, v. 13, n. 1, p. 24-37, 2018.

CORREA, A.A.; SANTOS, L. M. ROCHA, J.R. Michelangelo: uma contribuição a anatomia. *Rev Científica Eletrônica de Medicina Veterinária*, v. 11, 2008.

DA SILVA, Sílvia Francisco; COLOMBO, Andrea Vieira. Jogos: Uma Proposta Pedagógica no ensino da Microbiologia para o Ensino Superior/Games: A Pedagogical Proposal on Microbiology Education for Higher Education. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 13, n. 45, p. 110-123, 2019.

DOS SANTOS, Anthony Marcos Gomes et al. Desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino de anatomia humana/Development of active methodologies for the teaching of human anatomy. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 4, p. 3341-3352, 2019.

FERREIRA, Arlete Alves dos Santos Novais; DOS SANTOS, Caique Barbosa. A Ludicidade no Ensino da Biologia/The Playfulness in the Teaching of Biology. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 13, n. 45, p. 847-861, 2019.

LOURENÇO, Abílio Afonso; DE PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, 2010.

McMENAMIN, P.G. Body painting as a tool in clinical anatomy teaching. *Anatomical Science Education*, v. 1, 2008.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. IFB, 2007.

MIRANDA, Jean Carlos; GONZAGA, Gláucia Ribeiro; PEREIRA, Patrícia Elias. Abordagem do tema doenças sexualmente transmissíveis, no ensino fundamental regular, a partir de um jogo didático. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v. 9, n. 1, p. 105-121, 2018.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2007.

NANJUNDAIAH, K.; CHOWDAPURKAR, S. Body-painting: a tool which can be used to teach surface anatomy. *J of Clinical and Diagnostic Research*, v.6, n.8, 2012.

PONTINHA, C.M. SOEIRO, C. A dissecação como ferramenta pedagógica no ensino da Anatomia em Portugal, *Interface*, v. 18, n.11, 2014.

RAMOS, Ana et al. Implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 1, p. 115-141, 2013.

SILVA, R.A.; GUMARAES, M.M. Arte educação: facilitando o ensino da morfologia. *Rev da Educação*, v. 4 2004.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. O impacto de infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental: 1998 a 2005. 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista**, n. 38, 2010.

DESAFIOS E CONQUISTAS DO PROJETO MUSICART UFTPR NO ENSINO DE VIOLINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ellen Carolina Ott^{1*}
Neidi Liziane Copetti da Silva^{2*}

Resumo

Esta escrita é fruto das ações desenvolvidas no projeto Musicart UFTPR, cuja premissa central está na compreensão de que a música exerce papel de excelência na expressão corporal, sensorial e artística das pessoas, independente de qualquer limitação intelectual, sensorial ou motora. Diante disso, o objetivo central desse estudo é refletir sobre a aprendizagem da música para pessoas com deficiência visual, apresentando algumas estratégias desenvolvidas pela musicista durante o vigência do projeto no primeiro semestre de 2019, considerando a necessidade de um trabalho diferenciado, cuja sensibilidade auditiva, exploração dos movimentos corporais e rítmicos e estimulação tátil foram essenciais para o aprimoramento das habilidades e competências requeridas no aprendizado do violino. Optamos pela metodologia qualitativa para coleta e análise das evidências, visto que essa nos permite abordar perspectivas teóricas e práticas acerca dos encaminhamentos propostos aos 6 participantes, sujeitos pertencentes à comunidade do entorno da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), ao longo dos 5 primeiros meses de realização do projeto. Como resultados iniciais, é possível afirmar que tal experiência impactou social e culturalmente os participantes, familiares e comunidade envolvida, oportunizando reflexos para além do aprendizado da música, mas no que se refere ao exercício da empatia, da solidariedade, da gentileza e do respeito ao tempo de cada pessoa.

Palavras-chave: Projeto Musicart. Deficientes visuais. Sensibilidade.

Considerações Iniciais

Sabemos que a história da Educação Especial no Brasil ganha maior visibilidade a partir do século XIX, quando começaram a ser ofertados serviços mais específicos para esse público, porém ainda inspirados nos modelos norte-americanos e europeus. Diante desse percurso,

* 1 - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Especialista em Didática e Metodologia de Ensino pela Universidade Norte do Paraná (1998). Graduada em Educação Artística, Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Oeste Paulista (1996). Formação no instrumento Violino pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1983). Atualmente é Professora de Artes e Música da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

* 2 - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista em Psicopedagogia (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Professora efetiva na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Experiência docente no curso de Pedagogia da Anhanguera Educacional. Experiência docente no curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Experiência como ministrante de oficinas e palestras nas áreas de Educação Lúdica, Jogos e Brincadeiras, Literatura Infanto-juvenil e Educação Especial.

podemos afirmar que essa preocupação em oferecer um ensino estruturado e diferenciado para esse público é algo recente em nosso país.

Tais mudanças decorrem de um período histórico que passou a considerar a educação como um direito comum a todo cidadão, contudo, ainda não havia qualquer vinculação às políticas públicas de educação, tanto que transcorreu um século, aproximadamente, para que a Educação Especial se tornasse um componente significativo do sistema educacional brasileiro. Somente no início da década de 1960 é que essa modalidade de ensino foi oficialmente instituída, com a denominação de ‘educação dos excepcionais’.

Inicialmente, estruturou-se nas premissas assistencialistas, cuja preocupação maior estava apenas no bem-estar da pessoa com deficiência. Após essa fase, houve um direcionamento médico e psicológico e, em seguida, uma presença mais efetiva das instituições escolares, mas ainda aos moldes de um atendimento integrado, ou seja, algo que estava existia, mas que era a parte.

Quanto à deficiência visual, temos como referência a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro - atual Instituto Benjamin Constant (IBC) -, por D. Pedro II, em 1854, e que funcionava em regime de internato. Após sete décadas da criação desse Instituto foram abertas duas outras Instituições especializadas para tal público: o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, MG (1926) e o Instituto Padre Chico, em São Paulo, SP (1928), ambos também funcionavam em regime de internato. É importante salientar que, embora refletissem avanços, esses espaços ainda representavam um posicionamento segregacionista, o qual acarretava problemas e dicotomias.

A situação de inclusão que temos hoje – e/ou lutamos diariamente para ter - reflete um percurso árduo, marcado por diversas propostas nacionais e internacionais, as quais são responsáveis por todos os avanços conseguidos até aqui, os quais garantem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Entre os principais movimentos, destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994, a qual versava sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Esses documentos serviram de parâmetros para a estruturação das políticas públicas inclusivas brasileiras, as quais referendam a organização que temos hoje.

Quanto ao aprendizado musical por pessoas com deficiência, é bastante comum ouvirmos que elas têm uma relação especial com a música, isso independente do comprometimento. Tal fala confirma-se, visto que a a música pode funcionar como uma atividade prazerosa para esses sujeitos, auxiliando na socialização, autoestima, exploração corporal e expressividade.

Assim, dada nossa experiência com música e a latente necessidade de fazer algo diferente, criamos o projeto Musicart UFTPR, o qual possui inúmeras facetas e públicos, sendo uma delas, o ensino de violino para deficientes visuais.

Justifica-se a proposta de criação e viabilidade do projeto Musicart UFTPR, na alegação de que a música exerce papel de excelência na expressão artística, comunicação, criatividade e interação entre os pares, sendo de grande valia na vida de cada sujeito com ou sem deficiência.

Nessa escrita reportamos o ensino de violino para as pessoas com deficiência visual, condição caracterizada pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual, cuja habilidade musical pode ser aperfeiçoada por meio dos demais sentidos, responsáveis por transformar os estímulos do ambiente em impulsos nervosos, determinando reações no organismo e respostas positivas ao aprendizado do instrumento.

Expomos aqui evidências da prática pedagógica, estratégias e recursos criados por meio de uma ação interdisciplinar na condução das aulas de educação musical, trazendo também alguns elementos da psicologia, pedagogia e neurociência, os quais permitem uma melhor compreensão sobre as questões complexas que envolvem o desenvolvimento humano, as diversas formas de aprender e as funcionalidade que envolvem o sistema nervoso central.

Esses campos da ciência mostram que, a partir da condução adequada, da exploração dos sentidos e da interação com o outro é possível potencializar aprendizagens significativas, ativando diferentes áreas cerebrais, as quais desenvolvem a memória, a criatividade, a afetividade e a interatividade, necessárias à aprendizagem e ao convívio social saudável.

Notas sobre música e a arte de ensinar um instrumento

Segundo estudos, a música é a arte que mais influencia na vida do ser humano – poeticamente dizemos que são as canções rítmicas entrelaçadas com os batimentos rítmicos do coração. A música consegue atrair desde a criança até o idoso, pois a melodia proporciona conexões neurais e formação de sinapses, as quais refletem na interatividade e na expressividade humana, permitindo uma maior fluidez das ações e dos sentimentos.

Desde a sociedade primitiva até os tempos mais modernos, a música está presente e é por essa razão que encontramos diversos gêneros musicais que atingem o gosto de todos os seres humanos.

Não desmerecendo as outras artes, num sentido perceptivo, quando o sujeito pinta uma tela, a tendência é colocar uma moldura, escolher um lugar no espaço e pendurar, permitindo ao observador admirar por um tempo ilimitado, porém, quando esse sujeito toca ou canta uma melodia, não acontece nada similar, pois a “[...] música é um fenômeno que a cada momento “passa” outras imagens e sensações com os mesmos sons variados, ou cria as mesmas imagens e sensações com outras sonoridades.” (BEYER, 1999, p.18).

Ou seja, a música é um fenômeno que só é ouvido e percebido enquanto tocada ou cantada, tão logo tenha cessado, o som desaparece, porém, os sentimentos permanecem vivos na memória.

A cada novo som ou conjunto de sons em coloridos, alturas ou durações diferentes, parecem apagar-se rapidamente os sons que acabam de soar, gerando uma expectativa daquilo que deverá vir, para sequenciar o que já foi tocado. [...] No entanto, depois de cinco minutos de uma determinada música, os sons que aconteceram ao início da obra só poderão existir “na mente” do ouvinte/intérprete/compositor. (BEYER, 1999, p.16).

Salientamos ainda que, enquanto um conjunto de pincéis e tintas permite ao indivíduo pintar e expor o quadro; as notas e pausas permitem executar ao vivo, porém, a música deixa de existir quando finda o soar. Contudo, como afirma Snyders (1993, p. 79), “a tarefa do professor é fazer progredir a comunicação em música até que ela se situe no nível da arte”.

A dicotomia entre o falar sobre música e o fazer música deve ser evitada, uma vez que um deve ser complementar o outro e tornar possível o diálogo entre o criador e o executante, entre a prática e a teoria, entre o pesquisador e o leitor

interessado, entre o professor e o aluno, num enriquecimento das relações que permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem. (LOUREIRO, 2003, p.95).

No tocante as pessoas com deficiência, a música e a arte de tocar um instrumento mostram sua eficácia por permitirem a inclusão numa mesma atividade. Seja escutando, sentindo ou praticando, é possível que todos absorvemos e ativemos o sensorial e o emocional.

Já o aprendizado do instrumento violino, permite desenvolver a sensibilidade auditiva, o tônus muscular e a coordenação motora, por meio dos sons e suas vibrações, atrelado a estratégia do professor durante o ato de ensinar.

Como já mencionamos, a educação musical para deficientes visuais está focada na audição, na exploração dos movimentos corporais, nos ritmos, na estimulação tátil e sobretudo, no sentir, na batida cadenciada do coração, levada pela emoção de aventurar-se pelo novo.

A musicista acompanha atentamente cada aluno, ensina a posição correta das mãos, a forma certa de tocar um instrumento, contudo, mais do que ter didática, é fundamental ter percepção e sensibilidade para estimular descobertas sonoras e potencializar habilidades e competências artísticas.

Quanto a prática musical em grupo – metodologia do nosso projeto - pode ser considerada uma atividade social, dada a própria estrutura e a natureza da atividade, a qual torna-se um fenômeno social. Essa metodologia de trabalho promove nos sujeitos participantes a busca por um objetivo comum e a interação entre os pares.

Percurso de experiência

Os participantes foram seis pessoas com deficiência visual, na faixa etária dos 33 aos 56 anos de idade, pertencentes à comunidade do entorno da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), na região da Cidade Industrial de Curitiba, PR. Pontuamos que nesse local há um elevado número de indivíduos que vivem em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural, cujo acesso aos espaços eruditos é dificultado por tal questão. Assim, o projeto

Musicart oportunizou não apenas o aprendizado da música, a reflexão acerca da inclusão das pessoas com deficiência, mas viabilizou a democratização da cultura.

A realização do projeto também favoreceu a construção de práticas pedagógicas diferenciadas, ao pautar as ações metodológicas na perspectiva inclusiva, com adaptações de recursos e da forma de ensinar, dada as especificidades da turma.

Salientamos que o grupo de violinos para pessoas com deficiência visual, representa um dos núcleos do Projeto Musicart UTFPR, cujas etapas iniciais contemplaram: a divulgação e o chmamento das pessoas com deficiência visual por meio das redes sociais; a sensibilização da comunidade acadêmica com vistas a aquisição de violinos; a adequação dos espaços da Universidade para que se tornassem acessíveis e pudessem receber alunos com deficiência e a orientação da equipe institucional, ressaltando-se valores como empatia, solidariedade, gentileza e respeito.

Quanto as aulas de violino, aconteceram uma vez por semana no período de duas horas/aula. O espaço era organizado com as cadeiras em círculo, favorecendo o processo de aprendizagem. Nesses encontros, estimulamos a livre expressão, a improvisação, o ritmo corporal, o solfejo. Em seguida, a prática vocal em grupo, a percepção auditiva e a postura com o instrumento. Competências apresentadas aos poucos com vistas ao desenvolvimento da habilidade musical.

Considerando as individualidades nesse espaço de coletividade, salientamos a necessidade da postura sensível, resiliente e flexível do professor, sujeito responsável pela condução do trabalho a partir de um planejamento embasado nas quatro abordagens de ensino:

1. Técnica de arco e qualidade de som, na qual os alunos apresentavam dificuldades em deslizar o arco na região do talão e mantê-lo paralelo ao cavalete. Em função dessa dificuldade, foram propostos exercícios distintos, com vistas ao aprimoramento da habilidade.
2. Afinação, que consistiu na prática pelos alunos com várias arcadas em cada nota, até a mão ficar moldada na altura ideal da afinação, contando com o recurso das marquinhas em relevo no braço do violino.
3. Ritmo, improvisação e solfejo, nos quais, sentados em círculo para um ouvir o outro, foram realizadas improvisações rítmicas com percussão e práticas de solfejo, momento lúdico e interativo.
4. Práticas das canções folclóricas, uma atividade em que tais canções foram realizadas compasso por compasso com inúmeras repetições.

Foram muitos desafios ao longo do processo, contudo, ratificamos a execução exitosa de cada atividade proposta. A deficiência visual da turma não impediu a viabilidade das etapas e o alcance dos objetivos, tanto que os alunos se mostraram motivados a superar novos desafios, interessando-se pela criação de uma orquestra composta por pessoas com deficiência para dar continuidade ao projeto.

Os frutos dessa experiência evidenciaram-se não apenas como impactos sociais, culturais ou pedagógicos, mas como uma possibilidade de aproximação com a realidade do outro. Uma oportunidade de exercitar a empatia, a solidariedade, a gentileza e o respeito ao tempo de cada pessoa.

Os desafios do percurso oportunizaram a resiliência tanto do professor quanto do aluno, num movimento de experiências construídas com humildade, sensibilidade, parceria e abertura frente ao novo. Aliás, a atitude de parceria se fez presente do princípio ao fim do projeto, compartilhando-se certezas e dúvidas, erros e acertos, fracassos e conquistas em cada nova aprendizagem, até a consolidação da competência musical.

Ao longo desse processo revisitamos teorias, buscamos novas estratégias para melhorar a prática, adaptamos materiais e procedimentos, desenvolvemos um olhar atento e uma escuta sensível e compartilhamos dessa experiência com outras pessoas, numa tentativa de despertar o interesse e oportunizar outras iniciativas com o mesmo cunho inclusivo e social.

Principais resultados alcançados

Sem dúvida a experiência atingiu efetivamente os objetivos previstos, pois ao oportunizar a aprendizagem da música para as pessoas com deficiência visual advindas de um contexto muito específico de Curitiba, PR, possibilitou o acesso a uma cultura erudita, estimulou o aprimoramento das habilidades e dos talentos individuais, desenvolvendo a criatividade, a memória e a interatividade, por meio de atividades desafiadoras.

Além disso, o projeto Musicart UFTPR permitiu reflexões densas acerca das questões que envolvem a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais, estimulando atitudes de empatia e respeito e promovendo mudanças estruturais relevantes com vistas ao acesso das pessoas com necessidades especiais como garante a legislação.

Por fim, acreditamos que o projeto ganhou visibilidade ao realizar apresentações dentro e fora do espaço institucional da Universidade, possibilitando ao público um espetáculo diferenciado e muito bem executado. Essas apresentações foram publicadas em redes sociais e chegaram a lugares remotos com ajuda dos aparatos tecnológicos, despertando o interesse de outros profissionais em desenvolver propostas semelhantes, oportunizando iniciativas com o mesmo cunho inclusivo e social, capaz de democratizar a cultura.

O projeto Musicart UFTPR em imagens

Imagem 1 – Ensaio ao ar livre: uma estratégia de trabalho



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2 – Apresentação num espaço menor



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 3 – Apresentação num espaço maior



Fonte: Acervo pessoal

Referências

BEYER, Esther. **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ALUSIVOS AO PROJETO SOCIAL: PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE) - LEITURA E BIBLIOTECA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Marcelo de Jesus de Oliveira – (UFT)^{1*}
Patrícia de Jesus de Oliveira – (UEMASUL)^{2*}
Douglas Moraes Campos – (UFMA)^{3*}

Resumo: Tem-se como objetivo desse trabalho o levantamento de diálogos possíveis alusivos ao projeto social *Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) – Leitura e Biblioteca nas Escolas Públicas Brasileira*, promovido pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação-MEC; Secretaria-Executiva e Presidência da República. Para tanto, utiliza-se pesquisas de cunho quali-quantitativo a fim de identificar números de beneficiários atendidos pelo (PNBE), bem como abordagens qualitativas que, por sua vez, possibilita discussões referente à qualidade do programa e dos serviços por estes prestados. Os dados para fomento desta pesquisa foram extraídos do livro de apresentação do respectivo projeto, tido como *corpus* e publicado originalmente pelo Ministério da Educação - MEC, em 2008. A leitura enquanto importante fator para formação do cidadão crítico e o alto índice de analfabetismo velado na sociedade brasileira justifica a necessidade deste trabalho, cujo obtêm como resultados a difusão de discussões referente à excussão de projetos que beneficiam o corpo social no âmbito educacional nos mais diversos níveis de ensino, além da explanação em números e contextos para facilitar o processo de entendimento e funcionalidade acerca do programa investigado para comunidade acadêmica, profissionais da educação e sociedade civil e organizada.

Palavras-chave: Educação; discussão; MEC; análise; projeto social.

1. INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação – MEC, em consonância com a Secretaria-Executiva e Presidência da República sustentam a institucionalização de ações e projetos sociais que incentivam a leitura e melhores condições de inserção dos alunos de escolas públicas na cultura letradas, entre essas é possível identificar o *Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) - Leitura e Biblioteca nas Escolas Públicas Brasileiras*, fundado incipientemente em meados dos anos oitenta (80).

* 1 Mestrando em Literatura, História e Imaginário, pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, e-mail: pfmarcelopt@gmail.com

* 2 Professora de Língua Portuguesa e Literatura graduada pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, e-mail: aicir-tapy@hotmail.com

* 3 Acadêmico de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e-mail: douglasmoraescampos@gmail.com

Nessa perspectiva, ressalta-se que o presente projeto é um compilado de atividades desenvolvidas pelo Ministério da Educação - MEC que almejam a facilidade do acesso à leitura e, conseqüentemente, a formação de cidadãos leitores e críticos, bem como a instalação de bibliotecas nas escolas públicas no intuito de efetivar o objetivo do projeto. Desse modo, segundo Brasil (2008, p. 05) “as primeiras ações voltadas para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores, como o Programa Salas de Leitura, tiveram início nos anos oitenta”. Além do mais, outras ações foram desenvolvidas até o dado momento, como o *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE*, instituído em 1997 e outras tantas atividades.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é levantar diálogos possíveis acerca da efetivação do *Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) - Leitura e Biblioteca nas Escolas Públicas Brasileiras* a fim de investigar os resultados divulgados no livro de apresentação do projeto, publicado originalmente em 2008. Para tanto, utiliza-se pesquisas bibliográficas, além de perspectivas investigatórias baseadas em fundamentos de abordagens qualitativas e quantitativas.

Nesse sentido, salienta-se que “o objetivo do Ministério da Educação ao divulgar o resultado dessa pesquisa é contribuir para a reflexão de gestores e professores no que diz respeito às práticas de leitura que se desenvolvem na escola” (BRASIL, 2008, p. 05). Desse modo, faz-se necessário a verificação dos respectivos resultados objetivando conferir a legitimidade das questões pautadas e a concordância entre as propostas e os objetos alcançados.

No mais, esse capítulo está organizado em 4 sessões, onde nessas são discutidas a questão da leitura no Brasil; as análises quantitativas e dimensionais do PNBE; o diagnóstico do programa em contexto escolar, alunos e professore e, também, as condições sociais e culturais dos indivíduos beneficiados no projeto. Além disso, é válido ressaltar que todos os aspectos pautados foram trabalhados nesta obra de forma cronológica e em tópicos assim como apresentado neste parágrafo.

2. QUESTÃO DA LEITURA NO BRASIL

Atribui-se à leitura o título de maior aspecto promotor de desenvolvimento na formação do indivíduo social, pois é por meio dessa que nascem as manifestações de sentimentos e emancipação do ser. No entanto, falar de leitura a nível nacional é evidenciar os fracassos que recaem sobre os brasileiros em contexto educacional e, conseqüentemente, refletem ao resultado humilhante do país em ranking mundial, tal que assume a 27º posição em hábitos de leitura.

Nesse sentido, Arbex (2016) postula que:

Há um pouco mais de leitores no Brasil. Se em 2011 eles representavam 50% da população, em 2015 eles são 56%. Mas ainda é pouco. O índice de leitura, apesar de ligeira melhora, indica que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano – desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, 2,43 foram terminados e 2,53 lidos em partes (ARBEX, 2016).

O fato referenciado pelo autor expõe a necessidade de discutir outras questões, entre elas estão às causas pelas quais contabiliza ao Brasil um número escasso de leitores e cidadãos críticos. Assim, é demasiadamente comum escolas nos mais níveis de ensino – fundamental e médio – disponibilizar espaços destinados à leitura e afins, no entanto, pesquisas têm mostrado que tais espaços não estão sendo utilizados como deveriam. Dessa forma, as bibliotecas escolares estão sendo frequentemente usadas como meros depósitos de livros, tanto na rede pública quanto na privada.

Nesse sentido, Freire (2008) discorre sobre a importância do ato de ler, pois “quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo. [...] Devemos pensar sobre a nossa vida diária. [...] Aprender a ler e escrever não é decorar bocados de palavras para depois repeti-los.” (FREIRE, 2008 p. 56). Na perspectiva do autor, é necessário um bom hábito de leitura para que se construa no ser o domínio de seus pensamentos e argumentações ricas e coerentes, podendo assim atuar com veemência e segurança nas mais diversas esferas sociais, sejam elas políticas, culturais e/ou familiar.

No Brasil, segundo pesquisas realizadas pelo *Retrato da Leitura no Brasil* divulgadas em 2017, grande parte dos brasileiros apropriam-se da falta de tempo para justificar a não dedicação ao ato de leitura. Nesse sentido, salienta-se que são diversos os motivos pelos quais levam o brasileiro aos miseráveis números de leitura; as bibliotecas sucateadas, os acervos ultrapassados, a falta de estímulo e, principalmente, o desconhecimento do prazer proporcionado pela leitura.

Sobre as mazelas sociais até então apresentadas, Rezende (2012), especialista em gestão estratégica da informação, pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG afirma que:

O problema vem de berço, da formação do leitor, das ações e interferências para que este leia e se habitue a ler. Para a educação infantil, neste sentido, percebe-se diversos esforços, programas com a utilização de livros em diversas atividades, a fomentação da curiosidade relacionando-os com as disciplinas escolares. Mas, para mudar este álbum de retratos opacos sobre a leitura, o desafio não está apenas na falta de hábito, na deficiência do acesso ao livro, que começa na infância e que se dá por uma série de motivos, atingindo outras questões como a escolaridade (REZENDE, 2012).

Desse modo, compreende-se que os problemas de acesso à leitura são diversos e, por isso, precisa-se de medidas que propaguem a expansão dessa na sociedade brasileira. Além do mais, a questão envolve participação mútua do corpo social em parceria com as instituições de ensino, haja vista que os empecilhos estão atrelados às discussões que circulam no âmbito educacional e, sendo assim, envolve muitas outras questões como a desvalorização do professor, a situação estrutural da coordenação pedagógica e o espaço físico das escolas.

Nesse contexto, cabe dizer que muitas ações estão sendo desenvolvidas no intuito de amenizar o problema discutido, iniciativas que partem tanto do governo como instituições privadas - algumas certamente com interesses capitalistas - como distribuição de livros infantis que foram trocados por brinquedos convencionais na compra de lanches na empresa McDonalds, no Kit McLanche Feliz, ou ainda pelo Banco Itaú e empresas como O Boticário, que disponibilizaram coletâneas em obras impressas para as crianças e profissionais da educação que lidam com o respectivo público. Entende-se, pois, que tais iniciativas são cruciais para a

concretização de um Brasil leitor, pois na atual condição do país, no que diz respeito a leituras, é extremamente necessário a realização de ações conjuntas que visem o beneficiamento social.

Além disso, cabe-se dizer que o governo também participa ativamente das propostas de solução ao problema discutido e, nesse contexto, reitera Brasil (2008):

Considerando os baixos resultados apresentados pelos alunos das escolas públicas do ensino fundamental em avaliações como o PISA e os dados críticos levantados pelo Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB sobre os indicadores de desempenho em leitura das crianças ao final dos primeiros e dos últimos anos do ensino fundamental, constata-se que a distribuição de acervos às escolas, alunos e professores pelo PNBE vem cumprindo de forma tímida sua função de promover a inserção dos alunos na cultura letrada (BRASIL, 2008, p. 04).

Sendo assim, a questão da leitura no Brasil é um problema real e contemporâneo que, por isso, deve ser discutido de forma a polemizar e levantar soluções à mazela discutida, obtendo com isso um Brasil com leitores e indivíduos formadores de suas próprias opiniões.

2.1. ANÁLISE QUANTITATIVA E DIMENSIONAL DO PNBE

Para se entender a complexidade da estrutura do projeto pesquisado são necessárias severas análises que visibilizam o acesso quantitativo dos investimentos em livros e distribuições entre escolas públicas de diferentes regiões do país. O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE trabalha com a disponibilização de livros não somente para bibliotecas propriamente ditas, outras entidades e pessoas também são beneficiadas, como profissionais da educação no intuito de serem incentivos à formação continuada. Sendo assim, os dados a seguir serão apresentados conforme os critérios de disponibilização dos investimentos e o ano em qual foi investido a fim de tabelizar e organizar as informações.

QUADRO 1 – Organização dos investimentos em livros de 1998 a 2000 do PNBE.

ANO	ACERVOS	ESTUDANTES	ESCOLAS
1998	20.000	16.600.00	20.000
1999	36.000	10.800.00	36.000
2000	30.718	(PROFESSORES)	30.178

FONTE: (BRASIL, 2008, p.13).

Desse modo, pode-se perceber que em 1998 o programa disponibilizou 20.000 acervos para 16.600 estudantes de 20.000 escolas públicas, as instituições beneficiadas atendem o público cursista da 1º a 8º série do ensino fundamental. Por conseguinte, em 1999 há um aumento de 16.000 acervos disponibilizados e uma queda significativa no número de estudantes beneficiados, caindo de 16.600 para 10.800. Nos dois anos anteriores o PNBE atendeu as demandas dos estudantes, enquanto em 2000 os beneficiários foram os profissionais da educação de 30.178 escolas do país, atingindo a mesmo valor de profissionais contemplados.

Além disso, verificou-se que houve modificações no critério de entregas dos livros do presente programa em 2001, pois o PNBE deixou de disponibilizar coletâneas coletivas para as bibliotecas escolares e passou a distribuir 12.184.788 coleções para 8.561.639 estudantes de 139.119 escolas públicas entre as séries 4º e 5º do fundamental.

Nesse sentido, consoante à Brasil (2008):

As coleções foram organizadas segundo critérios de gênero literário e com formato próprio, o que exigiu adaptações gráficas das editoras quando se tratava de obras já comercializadas, incluindo a padronização de tamanho e a ausência de cor no miolo, restringindo a cor à capa. As escolas desses estudantes receberam um conjunto de cada coleção selecionada (BRASIL, 2008, p. 13).

Desse modo as mudanças ocorridas durante o período de execução do programa foram calculadas para melhor atender as necessidades de todos os públicos. No ano de 2002 o PNBE atendeu ao público de 4ª série, distribuindo 4.216.576 coleções a 3.527.014 estudantes em 70.455

escolas. Enquanto em 2003 foram disponibilizadas 4.062.510 coleções para 2.969.086 estudantes de oitava série em 124.408 escolas pelo país. Além do mais, nesse mesmo período o PNBE disponibilizou também 3.745.810 coleções para 463.134 estudantes de séries, etapas e ciclos finais do ensino fundamental de educação de jovens e adultos - EJA.

Além disso, considerando que no Brasil existe cerca de 55600 municípios, ao analisar os dados disponibilizados pela pesquisa do Ministério da Educação – MEC, é possível constatar que o projeto alcançou aproximadamente 65% desses com as distribuições dos acervos. Além do mais, ainda que entre 1998 e 1999 tenham apresentado uma queda no crescimento do programa, os anos e números a seguir evidenciam o descompasso entre o total de professores, escolas e alunos que foram contabilizados e beneficiados.

2.2. DIAGNÓSTICO DO PNBE

A pesquisa divulgada em 2008 pelo programa tem como uma das finalidades a investigação da efetiva prática pedagógica com base nas obras distribuídas pelo *Programa Nacional Biblioteca da Escola*, para tanto realizaram diagnósticos com professores, diretores, coordenadores pedagógicos, bibliotecários e até com os pais, para saber o que esses pensam sobre os livros de literatura que chegam às escolas de seus filhos, assim como as práticas de leituras e de escrita praticadas em salas de aula.

Referente ao processo de realização do diagnóstico Brasil (2008) afirma que:

Para que esse diagnóstico fosse o mais próximo possível da realidade, foram preservadas as falas dos depoentes, mantendo as formas orais como se expressaram, sem alterar os modos de dizer, mesmo quando eles, do ponto de vista da língua padrão, pudessem apresentar algum "erro" de concordância ou de qualquer natureza (BRASIL, 2008, p.11).

Nessa perspectiva, intui-se que o que de fato estava em processo de avaliação era o que cada pessoa pensava sobre as questões que eram postas em discussão, isso é, somente interessava o conteúdo da falar e, por isso, foram preservadas as falas sem retificações. Os

diagnósticos que foram realizados dialogam com professores e diretores sobre situações que são vividas por eles constantemente no ofício das atividades pedagógicas que podem influenciar e comprometer os estudantes de escolas públicas caso não sejam tomadas como ocorrências centrais da educação brasileira como política pública.

Desse modo, analisando os dados divulgados pela pesquisa de satisfação do programa percebe-se o PNBE além de preocupar-se com a quantidade de acervos distribuídos pelas inúmeras escolas públicas do país, atentou-se, também, à qualidade da leitura oferecida. No ano de 2015 a Secretaria de Educação Básica realizou uma maratona de seminários regionais juntamente com representantes do sistema público de ensino e mais entidades que norteiam esta política para discutir os impactos das obras ofertadas pelo PNBE nas práticas que incentivam a leituras nos alunos de escolas públicas, bem como nas propostas pedagógicas dos professores que se apropriam desses recursos para atender aos pedidos do programa – adotar medidas que insiram os indivíduos no mundo letrado. Sendo assim, essa pesquisa possibilitou a discussão e retratação das ocorrências que aconteciam nas escolas brasileiras desde 1998, quando se iniciou as atividades promovidas pelo MEC, no caso, a distribuição de acervos literários em escolas públicas de ensino fundamental em todo o país.

A ideia primordial da presente medida aplicada no desenvolvimento do projeto avaliou os usos dos acervos; se os livros foram de fato distribuídos como solicitados; quais as práticas de escrita e leitura os professores exerciam nas escolas junto com os alunos; a efetividade de projetos pedagógicos dentro das próprias instituições de ensino fazendo uso das obras que foram distribuídas e se a política de disponibilização de livro e obras literárias contribuía para o desenvolvimento para a qualidade da educação. Nessa ótica, as pesquisas foram realizadas com um número significativo de escolas, culminando um total de 196 instituições de oito estados e 19 municípios.

Além disso, as ações advindas desse projeto não são somente destinadas aos alunos de escolas públicas, uma vez que se verificou que são vários os beneficiados do programa PNBE, a saber: professores e demais componentes das estruturas internas da comunidade educacional, é o que pontua Brasil (2008) quando diz que:

Essa pesquisa inova ao organizar esta publicação destinada especialmente a gestores, professoras e professores — extensiva a estudantes e demais profissionais da escola —, que desejem conhecer em que suas práticas com a leitura e a escrita se parecem ou não com a de muitos outros professores do país, suas dificuldades, êxitos e realizações (BRASIL, 2008, p.10, grifo do autor).

Dessa forma, o diagnóstico do PNBE constata que as distribuições dos acervos individuais e coletivos proporcionam aos alunos o acesso facilitado ao mundo da leitura, tendo a oportunidade de manusear obras ricas da literatura brasileira, tanto infantil quanto infanto-juvenil, assim como aos professores que obtiveram a oportunidade de trabalhar com projetos educacionais e didáticos utilizando as obras que foram ofertadas pelo programa.

3. LEITURA, CONDIÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS

As condições culturais e sociais do ambiente em que os alunos vivem influenciam diretamente na forma de recepção desses para com as leituras propostas. Uma parte considerável dos professores e diretores que fazem parte do grupo focal das escolas que foram visitadas associara o baixo rendimento dos alunos em perspectiva escolar e as dificuldades de leituras às péssimas condições sociais e culturais em que vivem esses estudantes e que compõe o grupo de beneficiados do programa. A essas condições, tais que são representadas pela falta de leitura, somam-se a escassa motivação para os estudos e a dificuldade dos pais em acompanhar as atividades solicitadas pelos professores. Nesse sentido, julga-se pertinente discutir as questões pautadas, pois muitas delas são reflexos de falhas que antecederam o processo. A falta de acompanhamento dos pais nas atividades escolares é um grande exemplo, visto que muito dos pais dos alunos que foram submetidos a essa pesquisa são analfabetos e, por isso, não tem domínio didáticos para orientarem seus filhos.

Desse modo, observa-se que é uma realidade brasileira, também, o difícil acesso a um grande número de escolas. Sendo assim, na vigência das pesquisas, alguns diretores consideraram que uma das grandes causas do baixo rendimento retratado são os obstáculos que os estudantes encontram pra chegar até a escola e conseguirem assistir uma aula com aproveitamento. As dificuldades aqui discutidas consistem em: altos custos dos meios de

transportes públicos, que é um problema comum e que muito se tem discutido na sociedade contemporânea, bem como a longa distância entre o trajeto de casa até a escola na qual os estudantes devem percorrer a pé ou bicicletas.

Desse modo, os dados provenientes da pesquisa aplicada pelo PNBE afirmam que “a falta de interesse e indiferença para a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos, e displicência das famílias em assumir responsabilidades quanto aos estudos dos filhos, transferindo-as para a escola e para os professores” (BRASIL, 2008, p. 78). Dessa forma, notou-se que o contexto cultural e social no qual os alunos estão inseridos é extremamente importante para a formação desses em leitores, pois o homem é um ser social e passivo de influências do meio. Além disso, a condição social é um fato que muito deve ser avaliada nesse contexto, haja vista que a pesquisa também evidenciou casos em que os alunos venderam suas coletâneas de livros para comprar e usar drogas ou trocava em bebidas alcoólicas. Desse modo, ficam evidenciado o quão esses aspectos influenciam na formação desses indivíduos e o quão complexo é se trabalhar com a questão da leitura dentro e fora das escolas, pois, automaticamente, envolvem questões sociais, culturais, políticas, religiosas e afins.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas questões consideradas nas dependências desse trabalho é possível concluir que a educação brasileira passa por momentos de grandes crises, sobretudo quando se trata da formação de indivíduos leitores. Nesse processo são inseridas, conseqüentemente, várias outras questões subjacentes, como a formação dos profissionais da educação, as medidas pedagógicas adotadas dentro da própria instituição e, também, a frequência em que os pais acompanham as atividades que são propostas em sala.

Sendo assim, o programa investigado – PNBE – beneficia não somente a comunidade discente, mas como também professores e diretores de escolas públicas por todo o país. As medidas foram inúmeras, tais como distribuição de livros para alunos no intuito de facilitar o acesso à leitura e inseri-los no promissor mundo das letras; distribuição de acervos também destinada aos professores para que esses trabalhem com projetos pedagógicos e despertem nos alunos o interesse pela leitura e, por conseguinte, a recepção do hábito de ler; aos diretores

seminários onde se discutem questões de situações corriqueiras e que podem influenciar na forma de atuação profissional e no desenvolvimento dos alunos que recebem os serviços destes profissionais.

Além disso, constatou-se que entre os anos de 1998 a 2000 o PNBE distribuiu um total de aproximadamente 86.718 acervos para 27.400 alunos e professores de 86.178 escolas públicas. As distribuições ocorreram sequencialmente entre 2001 a 2003, atingido e beneficiando um limite de 63% dos municípios brasileiros. No mais, para além da distribuição, o BNBE atentou-se também a qualidade das obras que eram ofertadas, sendo discutidas em seminários com professores, pais e diretores. Assim, conclui-se que o projeto social *Programa Nacional Biblioteca nas Escolas* é de grande valia para inserção dos estudantes brasileiros no mundo letrado, haja vista que as propostas são válidas e o processo de indivíduos críticos pela leitura é uma medida cabível para tornar amena a situação da crise da educação no país.

REFERÊNCIAS

ARBEX, M. **Cresce o número de leitores entre jovens**. 2016. Disponível em: <<https://revistapegn.globo.com/Noticias/noticia/2016/05/pegn-cresce-o-numero-de-leitores-entre-jovens.html>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 49 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

REZENDE, A. P. **Retratos da leitura no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://crb6.org.br/artigos-materias-e-entrevistas/retratos-da-leitura-no-brasil/>>. Acesso em: 22 Jan. 2018.

ERA UMA VEZ A INCLUSÃO: CONEXÕES POSSÍVEIS ENTRE A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DISTRIBUIDOS PELO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha^{1*}
Robinson Luiz Franco da Rocha^{2*}

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir questões relacionadas à Educação Inclusiva e a Literatura Infantil a partir de relações estabelecidas entre as obras literárias presentes no acervo distribuídos às escolas públicas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O estudo está elaborado com uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica e leituras dos livros de literatura infantil que o PNAIC, tendo como foco indicar o material que muitos professores têm disponíveis, mas desconhecem a contribuição que ele pode oferecer em suas práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; PNAIC; Literatura Infantil;

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem expandido diversas reflexões ao longo do tempo, inicialmente subdivida em quatro fases distintas como afirmam STAINBACK e STAINBCK (1999). No entanto, no Brasil ela apresentou características peculiares que demonstram que ele demorou um pouco mais para abordar o tema de maneira positiva.

Após alguns períodos que exigiram reflexões o país enfim consolida legislações e ações que hoje podem contribuir com a temática. Entre essas, neste trabalho será destacado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o que o seu acervo literário apresenta de abordagem ao tema, buscando verificar se alguma obra literária pode vir a contribuir com ações pedagógicas em sala de aula que versem o trabalho contra o preconceito e consolidem de fato a inclusão podendo ser estendida para além dos muros das escolas.

*1 Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Professora Bolsista – Unesp Rio Claro, Professora PEB1 na Prefeitura Municipal de Rio Claro.

* 2 Doutorando em Educação – Unicamp/Campinas, Professor de Educação Física, Tutor no Centro Integrado Claretiano/ Rio Claro.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva tem ganhado discussões e documentos legislativos que contribuem com a fomentação da temática no cenário educacional, no entanto seu percurso ocorreu paulatinamente e só recentemente tem ganhado um olhar que de fato contemple a relevante possibilidade de corroborar com as pessoas com algum tipo de deficiência.

Segundo STAINBACK e STAINBCK (1999) podemos subdividir o tratamento dado as pessoas com necessidades especiais em quatro fases distintas:

A primeira fase, ocorrida no século XVIII, recebe o nome de “Fase da Exclusão”. O nome dado a essa fase é decorrente ao que acontecia com as pessoas com deficiência ou outras condições excepcionais, sendo essas totalmente excluídas do contexto e da convivência social. Os autores STAINBACK e STAINBCK (1999) apontam que nas sociedades antigas quando uma criança era portadora de uma deficiência física ou mental era considerada sub-humana e desta maneira era praticado o infanticídio, o que legitimava a sua eliminação ou abandono. Já na Idade Média, começa-se um olhar diferenciado e a igreja condenava tais atos, mas atribuíam a ideia de indicar causas sobrenaturais as deficiências, podendo punir as pessoas em decorrência de pecados cometidos. Desta maneira, a criança que portava alguma deficiência era sacrificada ou escondida. Pode-se destacar que nessa fase, o campo da educação não era destinado à pessoas com algum tipo de deficiência, sendo essas consideradas indignas da educação escolar.

A segunda fase de acordo com STAINBACK e STAINBCK (1999) recebe o nome de “Fase de Segregação” e surge no fim do século XVIII e início do século XIX. Nesse momento histórico as pessoas com deficiência física ou mental foram separadas da sociedade, internadas em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Os autores destacam que nessa fase, surge o hospital psiquiátrico, ocorrendo a primeira tentativa de tratamento da deficiência, o que sugere ter surgido a Educação Especial, pois à partir desse momento é possível observar uma divisão do trabalho educacional, iniciando-se assim, uma Educação Especial institucionalizada, surgindo escolas especiais que possuíam seus próprios programas, técnicas e especialistas com um sistema educacional que passou a funcionar com dois subsistemas paralelos e sem ligação: a Educação Especial e a Educação Regular.

De acordo com STAINBACK e STAINBCK (1999) a terceira fase aconteceu na segunda metade do século XX, a partir do ano de 1970, e recebeu o nome de “Fase da Integração”. Neste momento, a pessoa com deficiência começou a ter acesso à classe regular de ensino e foi possível frequentá-la, mas esta pessoa deveria se adaptar à classe regular e não poderia causar qualquer incômodo ao contexto escolar. Desta maneira, a pessoa que não conseguisse se adaptar ou acompanhar os demais alunos era excluída das classes regulares.

A quarta e última fase segundo STAINBACK e STAINBCK (1999) iniciou-se no começo dos anos 80 e recebeu o nome de “Fase da Inclusão”. Ela ocorreu com a insatisfação existente em relação à modalidade de atendimento em instituições de Educação Especial e se intensificou quando essas foram vistas como segregadoras e estigmatizadoras dos educandos, essas instituições, também, foram apontadas como não adequadas para suprir as necessidades educacionais e sociais dos alunos.

Diante desta trajetória é possível observar que um novo olhar começa a ser fomentado em relação a Educação Inclusiva e a partir da década de 90 alguns países realizam reflexões com bases socioconstrutivistas, defendendo a ideia que o aluno com necessidades especiais terá direitos garantidos, sendo considerado como membro legítimo e ativo da sua comunidade.

Sasaki (1997), indica que a semente da inclusão foi plantada pela Disabled People Internacional (DPI), uma organização não governamental criada por líderes deficientes, quando em sua declaração de princípios, de 1981, definiu o conceito de equiparação e oportunidades. O pesquisador esclarece que:

O processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habilitação e transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, é feita acessível para todos. Isso inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas essas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas (SASSAKI, 1997, p. 39).

A temática ganha ainda mais reflexões na Assembleia Mundial, realizada em junho de (1994), na cidade de Salamanca, Espanha, quando 92 países e 25 organizações internacionais se reuniram para discutir o processo de inclusão escolar. O encontro em Salamanca soma-se com a declaração dos direitos Humanos, de 1948, onde se reafirma o direito de todas as pessoas à

educação. Segundo Werneck (2000) nesse encontro, foi realizado um complexo documento sobre a inclusão na educação que deixa claro que a Educação Inclusiva é um direito à todas as pessoas que tenham necessidades educativas especiais, seja em caráter temporário, intermitente ou permanente. Observando a Declaração de Salamanca é possível perceber que ele caracteriza a inserção dos indivíduos com deficiência com uma política de justiça social:

(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Nesse conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas, crianças de minoria lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Essa Declaração indica que a rede de ensino regular deverá disponibilizar recursos necessários ao atendimento dos alunos com necessidades especiais:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio (UNESCO, 1994, p. 42).

E também apresenta maneiras produtivas de desenvolvimento da real educação inclusiva:

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política - chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel - chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas (UNESCO, 1994, p. 41).

Desde então outras reflexões têm ocorrido em nível mundial como por exemplo a Declaração de Madri, realizada em 23 de março de 2002 que teve o objetivo da não discriminação e a ação afirmativa da inclusão social e também no ano de 2002, são aprovadas mais duas declarações: a Declaração de Caracas e a Declaração de Sopporo. Esses são importantes documentos que corroboram para a consolidação da Educação Inclusiva.

Montoan (1997) afirma que a inclusão questiona as políticas e a organização da Educação Especial e Regular, bem como tem por objetivo não deixar ninguém de fora do Ensino Regular, desde a Educação Infantil. Desta maneira, independentemente de sua deficiência, talento, condição social, econômica ou cultural o aluno poderá frequentar escolas de ensino regular, onde todas as necessidades serão atendidas; a esse respeito Goffredo (1999, p. 31) defende que:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, devem manter as suas portas abertas as pessoas com necessidades educativas especiais.

Por isso, esse caminho ainda em construção depende de ações que fortalecem, corroborem e determinem princípios, políticas e práticas voltadas às Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Ao observarmos a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil pode-se notar que ela ocorre com características diferentes da ocorrida em países desenvolvidos.

No Período Imperial a temática começa a ser pensada e em 1854 ocorrem organizações para atender aos “portadores de deficiência”, com os incentivos de Dom Pedro II sendo criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que em 1891 passa a se chamar Instituto Benjamim Constant – IBC.

Também foram fundados em 1857, o Instituto Imperial Surdo e Mudo pelo D Pedro II, sendo que em 1957, essa instituição passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. E também em 1874, iniciou o tratamento aos deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia.

No entanto, de acordo com Jannuzzi (1985), essas primeiras instituições especializadas não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, que atenderam os que se distinguiram, se destacavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente e estariam incorporadas às tarefas sociais mais simples, numa sociedade rural e desescolarizada.

Com o passar do tempo, quando o país passa por um grande acontecimento histórico, deixando de ser Império e passando a ser República um novo olhar é lançado a temática, como afirma Jannuzzi (2004):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospital e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outras de reabilitação (JANNUZZI, 2004, p.34).

O Brasil, a partir deste momento, passa a apresentar dois caracteres preponderantes: a filantropia e o assistencialismo, sendo que esses dois contribuíram para que as instituições privadas realizassem mais atendimentos que as instituições públicas e, por isso, essas instituições privadas detém o poder no momento de discutir as políticas públicas junto ao governo.

Cabe destacar que esse momento ao realizar os caracteres filantrópico e assistencial contribuíram para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade, impedindo, assim, que a mesma se incorporasse no rol dos direitos de cidadania.

Já a partir da década de 70 é possível observar que o discurso conservador e tradicional é deixado de lado e entra em vigor a solidariedade e ao bem viver em comunidade.

Observando a cronologia em relação à história da Educação no Brasil é possível perceber que sofremos mudanças de ordem filosóficas, ideológicas e culturais em relação à prática educativa.

A legislação começa a ser implementada vigorando documentos corroboraram para a mudança de postura em relação a temática, sendo no país uma das iniciais contribuições a Constituição Federal do Brasil, em 1988, documento este que viabilizou a ação participativa política com foco nos Direitos Humanos Universais. Especificamente, no artigo 208 encontramos a seguinte redação:

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

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

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

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, s/p., grifo nosso).

Ao observarmos esse artigo é possível perceber que além de respaldar a educação para todos o inciso III deixa claro que para os portadores de deficiência ele deve ocorrer preferencialmente no ensino regular, indicando a importância de pensarmos na Educação Inclusiva. O que inicia um movimento social que busca a construção de valores éticos e incentiva a participação do cidadão nas decisões políticas, promovendo melhores condições de vida para todos e igualdade de oportunidades educativas e sociais indiscriminadamente.

Outro documento muito importante que respalda a Educação Inclusiva é a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que contempla a temática de maneira significativa, reconhecendo as necessidades educacionais especiais, sendo que o atendimento educacional especializado é marcado pela possibilidade de adaptar o currículo, a metodologia e os recursos a fim de garantir os serviços de apoio especializados para promover o ensino e a aprendizagem.

Especificamente os artigos 58, 59 e 60 contemplam particularidades referentes à inclusão social e escolar:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, s/p.).

Ao lermos esses artigos da LDB, nota-se que a Educação Inclusiva ganha um reconhecimento de grande importância nacional, no entanto cabe destacar que nem todos os artigos têm sido contemplados em todos os Estados brasileiros e que esse caminhar ocorre em passo longos que necessitam serem cobrados e evidenciados por toda população, sendo importante que outras ações ocorram e persistam para a garantia de uma educação que inclua.

Uma outra legislação importante é o Decreto nº6571/2008, nele é estabelecido que o atendimento deve complementar ou suplementar a escolarização dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, sendo para isso necessários recursos, serviços pedagógicos e possibilidades de acessibilidade que eliminem barreiras e proporcionem a participação e a aprendizagem dos alunos em diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008, s/p.).

Também destacamos a Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009, s/p.) que indicam características de como as “pessoas com necessidades educacionais especiais”:

Art. 4.o Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O PNAIC E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma das possibilidades que vem somar as reflexões e legislações que a temática tem ganhando no país é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ele é um programa criado em 2012 pelo Governo Federal que tem como objetivo a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental que tem como principais características as ações que versem a integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização; o compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, Estados e Municípios; a orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais. Formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização; o Incentivo aos professores para participar da formação; a Distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos); o Aumento da quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula; a Disponibilização de soluções digitais de apoio à alfabetização (jogos, conteúdos) e a Mobilização da sociedade e da comunidade escolar (BRASIL, 2012).

Diante de todas essas propostas o programa assegura a Educação Inclusiva e possui em diversos cadernos textos que defendem a temática, como por exemplo o um capítulo específico no Caderno 2, A criança no Ciclo de Alfabetização, com a titulação: “Infância e Educação Inclusiva como direito de todos”. Nele é apresentado a ideia de que:

As pessoas com necessidades especiais, independentemente do grupo social a que pertençam, onde residam e/ou quaisquer que sejam suas necessidades especiais, devem ter acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. E a inclusão dessas crianças nas escolas regulares tem papel importante na sua integração social (BRASIL, PNAIC/CADERNO 2, 2012, p.59)

Mas diante o texto defende que:

Ao considerarmos as necessidades das pessoas com necessidades especiais, estamos contemplando as de qualquer outra criança, porque todas precisam de afeto, mediação, interação, atenção e educação. As pessoas compreendem e se expressam melhor se lhes forem oferecidas oportunidades para aprimorar a respiração, a articulação de fonemas, os sons das letras, a grafia das letras e as atividades que ampliem seu vocabulário, com compreensão contextual, sempre a partir do princípio da mediação escolar.

As pessoas com necessidades educacionais especiais se alfabetizam e constituem seus letramentos sociais. Todavia, é importante oferecer-lhes mediações que supram as dificuldades: estar atento para as possibilidades de aprendizagem; acessar outras vias de desenvolvimento; utilizar outras formas de linguagem, sempre que necessário. Todas as pessoas podem aprender a ler e a escrever e a usar essa aprendizagem em suas práticas sociais, mas, para que isso se efetive, buscamos alternativas pedagógicas para ensinar todas as pessoas, de acordo com o entendimento que se tem do que seja a alfabetização e o letramento na educação especial. (BRASIL, PNAIC/CADERNO 2, 2012, p. 63)

Uma das alternativas pedagógicas que o programa oferece é a distribuição de um acervo literário que contempla diversas temáticas, entre as quais há livros que apresentam personagens com alguma deficiência; o assunto se conduzido corretamente pode ser uma importante opção para corroborar com as reflexões sobre a Educação Inclusiva, inclusive para que os alunos percebam a importância de não haver preconceito. De acordo com o programa:

[...] o texto literário é um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer. Esse prazer relaciona-se à experiência estética vivenciada pelo leitor ao lê-lo. Mas a literatura também é repleta de informações acerca do mundo que nos cerca e também sobre as relações humanas. Neste sentido, propor que a literatura se integre ao ensino dos diferentes componentes curriculares não significa reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado (BRASIL, PNAIC/Ano 3, 2012, p. 17)

Pensando desta maneira, é possível refletir sobre diálogo que pode existir entre a literatura e o contexto social e cultural, o que pode justificar a utilização da arte da palavra em sala de aula, como um recurso promotor da Educação Inclusiva, contribuindo com o leque de

possibilidades de um trabalho pedagógico que contribua para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

OS LIVROS DO ACERVO QUE CONTEMPLAM A INCLUSÃO

Para analisar como a Educação Inclusiva é abordada na Literatura Infantil destinada aos alunos pelo PNAIC, inicialmente foi realizada uma seleção por meio de uma leitura dos resumos das histórias presentes no material do acervo. Os aspectos relacionados quanto ao tipo de diferença abordados nas histórias foram: deficiência, características comportamentais, cor de pele, etnia e condições sociais, sendo escolhidos para esta pesquisa apenas livros que contemplavam especificamente alguma deficiência.

Realizada essa escolha, foi possível encontrar no acervo três livros que contemplam o que buscávamos: o livro “O silencioso mundo de Flor” que aborda a deficiência auditiva, o livro “Quem é Gloria” que apresenta a deficiência motora e o livro “Sofia, a andorinha” que indica a deficiência visual. A seguir, faremos uma análise mais detalhada de cada obra:

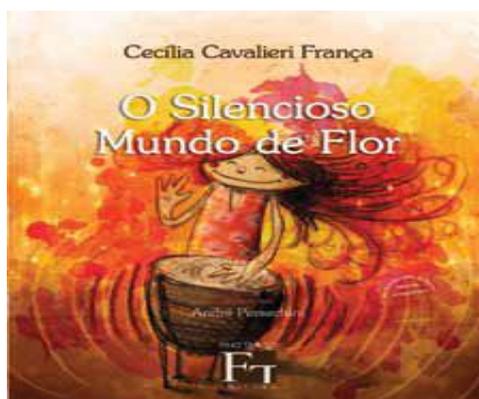


Imagem 1- Capa do livro “O silencioso mundo de Flor”- Imagem retirada do Caderno de Acervos Complementares do PNAIC, 2012.

O livro publicado pela editora Fino Traço foi escrito por Cecília Cavalieri França e ilustrado por André Persechini é protagonizado por dois amigos e companheiros de aventuras: Téó, um

menino negro e Flor, uma menina branca, o que princípio seria um livro que retrata as diferenças étnicas raciais, na verdade tem o foco a diferença decorrente dos distúrbios de audição. O garoto que adora música apresenta uma nova sensação a sua amiga que nascera surda, mostrando ser possível sentir o som, o que muda sua maneira de estar no mundo. A história com seu enredo busca tocar o leitor e mostrar de maneira poética e sensível a importância da amizade, solidariedade e inclusão, numa experiência mútua em que ambos personagens aprendem e se divertem, o pode provocar reflexões tanto ao leitor não deficiente quanto o deficiente de que é possível um convívio e amizades entre todos.



Imagem 2- Capa do livro “ Quem é Glória?” - Imagem retirada do Caderno de Acervos Complementares do PNAIC, 2012.

A obra publicada pela editora Dubolsinho foi escrita por Silvio Costa e ilustrada por Marta Neves, nela é contada a história de Glória, uma menina muito esperta de 10 anos, que tem cabelo avermelhado e rosto cheio de sardas. No desenrolar da narrativa é descrito seu cotidiano, como são os acontecimentos de sua casa, sua escola e a relação com seus amigos. Quase no final da história é revelado que todas ações cotidianas Glória realiza em uma cadeira de rodas, a estratégia brilhante do autor mostra que é possível ter uma vida normal o que desconstrói alguns estereótipos de quem tem alguma deficiência motora.

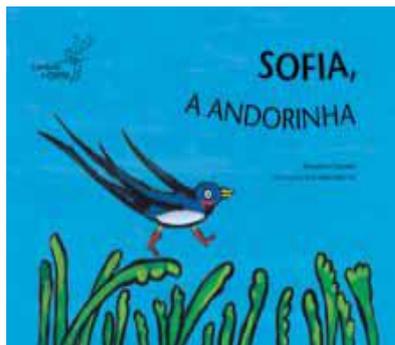


Imagem 3- Capa do Livro: “Sofia, a andorinha” - Imagem retirada do Caderno de Acervos Complementares do PNAIC, 2012.

A história publicada pela editora Comboio de Corda foi escrita por Almudena Taboada e ilustrada por Ana López Escrivá conta a história de Sofia, uma andorinha cega, que tem um professor de sons e cheiros chamado Braille. A partir desses sentidos aguçados Sofia consegue “enxergar” o mundo de uma maneira sensível e poética, sensações que muitas vezes deixamos passar despercebidas do nosso cotidiano. Diferente das outras personagens apresentadas nos livros citados nesta pesquisa anteriormente, esse traz com criatividade a deficiência visual em uma personagem andorinha o que mostra ao leitor que animais não humanos também podem apresentar algum tipo de deficiência e nem por isso são incapazes de realizar atividades cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da trajetória sobre a Educação Inclusiva, observada ao longo desse trabalho, foi possível perceber que a temática começou com passos tímidos um caminhar que ainda procura encontrar um destino que realmente contemple a inclusão.

Ela é um assunto complexo e em desenvolvimento e por isso é necessário atenção, reflexão, debate e ações concretas a fim de encontrar uma prática educativa eficiente. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada foi possível perceber que historicamente a Educação Inclusiva sofreu mudanças ao longo dos anos. Inicialmente com um paradigma da exclusão, passando para o da segregação, anos mais tarde chegando ao paradigma da integração e hoje finalmente, começando a vislumbrar um novo paradigma para a Educação Inclusiva: a inclusão.

As ações vigentes começam a ganhar forças e respaldar as pessoas com deficiência, mas é necessário que todos colaborem para que isso ocorra de fato. Uma dessas possibilidades apresentadas neste trabalho é a utilização da literatura infantil disponível pelo PNAIC como uma ferramenta pedagógica que pode exemplificar através de personagens como a deficiência não é obstáculo para a realização a ações cotidianas.

O PNAIC conta com uma proposta que defende a Inclusão em sala de aula e também em todos os espaços da pessoa com deficiência e o professor ao ser orientado sobre isso pelo programa pode realizar ações que contribuam com a proposta.

Ao observar o acervo literário foi possível encontrar as obras: “O silencioso mundo de Flor”, “Quem é Gloria” e “ Sofia, a andorinha”. Os livros são excelentes obras que, se bem trabalhadas, possibilitarão que os deficientes possam ser encorajados a realizar ações e também que as pessoas que não tem deficiência mudem seu olhar, respeitando e contribuindo para que a inclusão ocorra de fato.

Cabe destacar, no entanto, que o acervo literário conta com mais de 230 obras e que apenas 3 obras contemplaram o assunto. Esse número reduzido indica que ainda é necessário mais investimentos e reflexões sobre a Educação Inclusiva; uma nova proposta está sendo buscada, cabe a nós, todos cidadãos lutarmos juntos por direitos de igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 20 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 6571**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 02 jan. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 15 jan. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Vamos brincar de reinventar histórias. Ano 03, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília : MEC, SEB, 2012. Disponível em:

<http://www.pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_4_MIOLO.pdf> Acesso em 13 jul. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://www.pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos.../cadernos.../pnaic_cad_2_19112015.pdf> Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Acervos complementares, alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília : A Secretaria, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2013.../12696-acervoscomplementares-2013-site>> Acesso em 21 dez. 2015.

_____. **Resolução nº 04.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/reso4_17032009.pdf>. Acesso em 14 nov. 2015.

COSTTA, Silvio. **Quem é Glória?** Sabará: Dubolsinho, 2011.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **O silencioso mundo de Flor.** Belo Horizonte: Traço Fino, 2011.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: Salto para o futuro. **Educação Especial:** Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa. **A Integração de Pessoas com Deficiências:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TABOADA, Almudena. **Sofia, a Andorinha.** Tradução de Mafsa Kawata. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em 20 jun. 2016.

WERNECK, Cláudia. **Muito Prazer, Eu Existo**: um livro sobre pessoas com síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

ESTUDO DE METODOLOGIAS DE ENSINO QUE COOPERAM PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM CIÊNCIAS NATURAIS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Maria Silva Ferreira ^{1*}
Humberto Denys de Almeida Silva ^{2*}
Hitalo de Jesus Bezerra da Silva ^{3*}
Valdivânia Albuquerque do Nascimento ^{4*}

Resumo: A presente pesquisa investigou as metodologias de ensino que cooperam na Aprendizagem Significativa dos discentes do 9º ano da Escola Municipal Estevam Ângelo de Sousa, em Codó-MA. A obtenção de dados ocorreu através da aplicação de questionários de intenção aos docentes e discentes nas turmas pesquisadas, com o intuito de conhecer suas perspectivas sobre o ensino-aprendizagem. Utilizou-se pesquisa de campo, durante a qual foram ministradas aulas de Ciências Naturais nas turmas do 9º ano e analisada a presença de princípios norteadores da Aprendizagem Significativa, além de possíveis impasses para sua consolidação; e pesquisa bibliográfica, em que foi abordado o conceito da Aprendizagem Significativa - que ocorre quando o novo conhecimento mantém relação com as informações presentes na estrutura cognitiva do indivíduo - e do estudo da Alfabetização Científica, a qual possibilita ao indivíduo realizar uma leitura crítica do mundo. O resultado do estudo constatou que os conhecimentos prévios, a relação práxis e interação em sala de aula, além dos recursos pedagógicos que são utilizados, auxiliam na construção da aprendizagem efetiva. Em contrapartida, verificou-se que a ideologia presente é a da escola treinadora, na qual o discente estuda para passar em provas e está acostumado a receber respostas prontas, sendo impedido de expor um pensamento crítico e conhecimento científico. Como empecilho, verificou-se que grande parte dos alunos pesquisados não possuíam predisposição para aprender. Esta, implica uma intencionalidade da parte de quem aprende, depende da relevância que o aprendiz atribui ao conhecimento e serve como um instrumento para a Aprendizagem Significativa. As teorias de aprendizagem estudadas fornecem subsídios a ação de quem leciona, sendo fundamentais para a formação do professor. Partindo deste fato, verificou-se que apesar das limitações no sistema educacional e das dificuldades enfrentadas pelo docente, é necessário e aceitável realizar pequenas mudanças sempre que se fizer necessário.

Palavras-chave: Teoria da Aprendizagem Significativa. Ensino de Ciências Naturais. Práxis.

* 1 Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Maranhão – IFMA. Graduanda em Administração Pública pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: anna.luz@hotmail.de

* 2 Bacharel em Engenharia de Produção pela Faculdade do Vale do Itapecuru-FAI. Especialista em Supply Chain e Logística Integrada pela Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: hds0912@hotmail.com

* 3 Bacharel em Engenharia de Produção pela Faculdade do Vale do Itapecuru-FAI. Mestrando em Ciência e Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: hitalocx@hotmail.com

* 4 Bacharel em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Doutoranda em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal do Piauí-UFPI E-mail: val.albuquerque@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Acredita-se que uma das maiores dúvidas, se não for a maior, que surge àqueles que estão vivenciando as experiências iniciais em sala de aula, e a qual continua sendo uma mina de incertezas aos futuros docentes, seja a de como planejar, estruturar e aplicar suas aulas de maneira que estas resultem em aprendizado aos discentes.

Ao se planejar uma aula faz-se necessário saber utilizar não apenas materiais e métodos, mas conhecer as teorias de aprendizagem, pois “a qualidade do ensino em sala de aula está intimamente relacionada ao conhecimento de referenciais teóricos que orientem o planejamento, a implementação e a avaliação de práticas educacionais” e, de maneira equivocada, muitas vezes o professor tende a conceber o ensino como uma prática na qual o que é válido para alguns alunos, pode ser igualmente utilizado para outros (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p.37).

O processo do ensino depende diretamente das estratégias e materiais que competem ao docente; e a aprendizagem, está relacionada exclusivamente ao discente como promotor de seu conhecimento e maior interessado, supõe-se. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa baseou-se no estudo da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel¹, nas ideias de Neil Postman² e Charles Weingartner³, segundo as perspectivas de Marco Antônio Moreira em que buscou-se relacionar as metodologias de ensino com a teoria em questão. Moreira (2011) propôs os princípios norteadores da Aprendizagem Significativa Crítica, e estes princípios são observados na realização da presente pesquisa, relacionados às metodologias de ensino utilizadas em sala de aula no universo desta investigação. Também foi realizada uma breve introdução sobre o conceito e importância da Alfabetização Científica (AC) segundo as perspectivas de Attico Chassot (2003), e o quanto ela contribui na construção da Aprendizagem Significativa (AS).

Este estudo teve como objetivo geral, investigar as metodologias de ensino que contribuem para a aprendizagem significativa dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estevam Ângelo de Sousa, que são utilizadas pelos professores de Ciências Naturais.

Os objetivos específicos foram: pesquisar métodos de ensino que promovem a Aprendizagem Significativa; verificar junto aos professores de Ciências Naturais da Escola Estevam Ângelo de Sousa sobre as metodologias de ensino adotadas; conhecer a percepção dos discentes sobre a disciplina Ciências Naturais e averiguar possíveis dificuldades em seu processo de aprendizagem.

Quanto a obtenção de informações para a realização desta pesquisa científica, utilizou-se, de forma indireta, a pesquisa bibliográfica, que tradicionalmente inclui material impresso (GIL, 2010, p. 29). De forma direta, foi utilizada pesquisa de campo, que consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis (GONÇALVES, 2005, p. 63).

O presente trabalho teve caráter exploratório-descritivo e o método de abordagem utilizado foi indutivo, processo por meio do qual concluímos que o que é verdadeiro para certos indivíduos de uma classe, é verdadeiro para toda a classe ou que, o que é verdadeiro em certos momentos será sempre verdadeiro nas mesmas circunstâncias. A abordagem da pesquisa foi quantitativa e contou com aplicação de questionário fechado aos discentes do 9º ano e docentes de Ciências Naturais da Escola Municipal Estevam Ângelo de Sousa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (TAS)

A TAS se caracteriza como uma teoria de aprendizagem cognitivista. Esta teoria da corrente cognitivista “ênfatisa o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra” (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 19). Alguns autores como Bruner, Piaget, Novak e Ausubel, fazem parte dessa vertente e são construtivistas com ênfase na cognição (Ibid.). Esses autores contribuíram no desenvolvimento do ensino, a partir de suas ideias de como ocorre a aprendizagem. Porém, para embasar esta pesquisa utilizou-se as ideias provenientes do psicólogo educacional americano David Ausubel (1963, 1968), a partir do que ele denominou de Teoria da Aprendizagem Significativa.

Segundo Ausubel (1963) a aprendizagem somente será significativa se forem obedecidos dois critérios fundamentais: que a tarefa de aprendizagem seja potencialmente significativa; e

que o estudante se empenhe psicologicamente de modo ativo na tarefa de modo a relacionar as novas ideias às que já possui em sua cognição.

Desse modo, entende-se que apesar dos muitos anos passados desde que as primeiras ideias sobre a TAS foram escritas, o trabalho desenvolvido por Ausubel continua atualizado e segue contribuindo para o aumento do ensino de qualidade, voltado ao desenvolvimento pleno da cidadania de todos os envolvidos no processo educacional.

2.2 CONSTRUINDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO SÉCULO XXI

Falar sobre educação leva-nos diretamente a pensar sobre o desenvolvimento do mundo e da sociedade. Isso é fundamental, pois tratando-se de mudanças, em um contexto geral, é inegável pensar que a forma de educar também não tenha se modificado, tanto em termos de acessibilidade (hoje está facilitado o acesso à uma faculdade) quanto, principalmente, aos métodos de ensino e aprendizagem. Além disso, “a evolução da humanidade depende diretamente da evolução de como vemos e compreendemos o mundo e essa visão é essencialmente determinada pela maneira pela qual aprendemos a aprender esse mundo” (SANTOS, 2006, p. 1).

Pela maneira como está sendo colocada, a Aprendizagem Significativa pode parecer algo distante da nossa realidade, e talvez até seja, no momento, devido ao costume no qual se está sendo educado. Porém, ainda há tempo de recorrer, e buscar, não apenas repetir o discurso educacional sobre a prática educativa, mas, de fato, a mudança necessária para nossa realidade e sobrevivência no mundo contemporâneo (Ibid.).

Segundo o autor, “ainda nos falta muito, principalmente na questão da predisposição para aprender” (MOREIRA, 2011, p. 7). A solução básica estaria em não repetir o discurso educacional, mas em “abrir os olhos” para o que acontece à nossa volta, e dirigir o ensino de acordo com as demandas do mundo e da sociedade, voltando-o para suas reais necessidades. Dessa maneira, poderá ser provocado o desejo pelo aprendizado, desde que este se faça necessário à vida dos estudantes, ou seja, que seja relevante.

2.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA

A teoria da Aprendizagem Significativa crítica resulta da grande experiência, de quase cinquenta anos, de Marco Antonio Moreira como professor de Física e Matemática, em que ao longo dessa experiência o autor sofreu várias influências teóricas de como se ensina e como se aprende (MOREIRA, 2012, p. 9).

O que se pode esperar dos princípios norteadores da ASC é que cooperem com os docentes no planejamento das aulas, neste caso, de Ciências Naturais, de maneira que consigam desenvolvê-las na perspectiva de estar promovendo a Aprendizagem Significativa Crítica entre os discentes. São eles: princípio do conhecimento prévio; da interação social e do questionamento; da não centralidade no livro de texto; do aprendiz como perceptor/representador; do conhecimento como linguagem; da consciência semântica; da aprendizagem pelo erro; da desaprendizagem; da incerteza do conhecimento; da não utilização do quadro de giz, e; do abandono da narrativa. Tratam-se de princípios relacionados tanto à prática, materiais e instrumentos pedagógicos, quanto às relações existentes entre docente/discentes e discentes/discentes (MOREIRA, 2011).

2.4 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Entende-se que “o termo alfabetizar, cujo significado é ensinar a ler, pode ser direcionado ao Ensino de Ciências porque as técnicas utilizadas no processo de alfabetização de uma criança têm como objetivo mediar propostas para facilitar a aprendizagem” (GADÉA; DORN, 2011, p. 3). “Essas mesmas técnicas podem ser utilizadas na Alfabetização Científica” (Ibid.). O conceito de Alfabetização Científica (AC), diferente do que se possa imaginar, nos remete à ideia de que todo conhecimento dito como científico, está relacionado com as necessidades e interações cotidianas do indivíduo, o que faz desse conhecimento algo essencial para a sociedade (CHASSOT, 2003). Para entender a Ciência, se faz necessário compreendê-la como uma língua própria (MOREIRA, 2011). Ou seja, trata-se de conhecer a Ciência do cotidiano e saber lê-la, interpretá-la por que tem uma linguagem própria.

Nesta abordagem, pode-se dizer que o ensino direcionado na busca da Aprendizagem Significativa Crítica contribui para que o indivíduo seja alfabetizado cientificamente, e, da mesma forma, será Alfabetizado Cientificamente, quem buscar aprender significativamente. São

duas vias que levam ao mesmo destino, que se completam e intercalam, e que tem, no caso do ensino, o docente como facilitador/mediador e, no caso da aprendizagem, o discente como responsável pelo que aprende e pela forma como aprende.

3 METODOLOGIA

O universo da pesquisa foi a Escola Municipal Estevam Ângelo de Sousa, localizada no município de Codó-MA. O critério para escolha deste universo de pesquisa deu-se a partir da realização do estágio supervisionado obrigatório, o qual foi realizado na escola em questão, nos anos de 2013 e 2014 – no segundo semestre de cada ano.

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), do turno vespertino¹¹, totalizando duas turmas, sendo que uma, é apontada de 9º ano X¹² e a outra 9º ano Y, possuindo 40 e 36 discentes, respectivamente. Esses dados foram informados de acordo com o número de discentes matriculados, porém, as aulas foram aplicadas à 34 e 29 alunos, respectivamente, devido à ausência dos outros (por motivos diversos). Sendo assim, questões de múltipla escolha, e seu principal objetivo era conhecer as metodologias de ensino utilizadas nas aulas de Ciências Naturais na série do 9º ano da escola em questão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa em questão teve como objetivo fazer um estudo dos pressupostos (aqui pode-se entender como métodos/estratégias) que colaboram para a Aprendizagem Significativa (AS) dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) no turno vespertino, da Escola Municipal Estevam Ângelo de Sousa, no município de Codó-MA. Os materiais e métodos didáticos empregados na realização da pesquisa são discutidos com base nos trabalhos de Moreira (2011) à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Segundo este, o ensino deve ser baseado naquilo que o estudante já sabe (princípio do conhecimento prévio). Assim, em sua visão, só se pode aprender a partir daquilo que já se conhece e se sabe. Também deve-se utilizar materiais pedagógicos e princípios que promovam a aprendizagem de modo significativo.

Além disso, segundo a TAS, o estudante deve estar determinado a apreender, para que os novos conceitos tenham significados no seu sistema cognitivo, isso é o que o autor chama de predisposição para aprender, caso contrário, a aprendizagem não fará sentido e se dará de forma mecânica, pois ocorrerá com pouca ou nenhuma interação com as informações contidas no sistema cognitivo do aprendiz (MOREIRA, 2011).

Os resultados da pesquisa estão dispostos da seguinte maneira: resultado do questionário aplicado aos docentes e discentes; relato das aulas ministradas nas turmas do 9º ano; resultado da avaliação final aplicada aos discentes; princípios norteadores da AS, presentes nas turmas do 9º ano do EF, turno vespertino da Escola Estevam Ângelo de Sousa, em Codó-MA.

4.1 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES E DISCENTES

O questionário de intenção aplicado aos quatro docentes que ministram a disciplina de Ciências Naturais na EEAS, assim como o questionário aplicado aos discentes das duas turmas do 9º ano do turno vespertino, objetivou sondar, por parte dos docentes, as metodologias de ensino utilizadas na sala de aula, assim como as perspectivas sobre o ensino da disciplina. Quanto aos discentes, o objetivo foi conhecer seu interesse pela disciplina em questão, e averiguar de que forma eles idealizam que pode e deve ser o Ensino de Ciências Naturais, quanto às metodologias de ensino além da relação entre docente/discentes e discentes/discentes.

4.1.1 QUESTIONÁRIO DE INTENÇÃO APLICADO AOS DOCENTES

Na tabela 1 apresenta-se o questionário aplicado aos docentes, em que estão demonstradas informações pertinentes à formação dos professores, quantidade de turmas em que ministram aulas de Ciências Naturais, existência de laboratório de Ciências Naturais na escola, a forma como aulas práticas auxiliam na construção da AS, segundo a visão dos professores e, se esta metodologia é utilizada frequentemente.

TABELA 1 - Questionário de intenção aos docentes

Questões	Respostas
Área de formação	75% Química 25% Biologia
Em quantas turmas ministra aulas de Ciências Naturais?	25% em até 3 turmas 50% entre 4 e 6 turmas 25% em mais de 6 turmas
A escola possui laboratório de Ciências Naturais e este é disponível para uso do professor?	25% Sim, possui, mas não é disponibilizado para uso do professor 50% Não possui laboratório de Ciências Naturais 25% Não possui, mas as aulas práticas são feitas na própria sala de aula
Aulas práticas contribuem para a AS dos discentes?	50% sim porque ajuda na contextualização 25% sim por ajudar na compreensão de fenômenos naturais 25% sim, aliada à teoria
Você realiza atividades práticas com seus alunos?	100% Ocasionalmente

Fonte: Autoria própria (2015).

Já na tabela 2 é mostrado o resultado da pergunta relacionada às metodologias e técnicas utilizadas pelos docentes na construção das aulas com as turmas do 9º ano da EEAS. Para esta pergunta, cada professor poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 2 – Metodologias de ensino utilizadas pelos docentes

Percentual (%)	Metodologia utilizada
75%	Valoriza os conhecimentos prévios dos discentes
75%	Tem as aulas bem contextualizadas
75%	Além do livro didático, utiliza outras fontes de pesquisa
100%	Realiza debates para promover interação entre os discentes
50%	Utiliza atividades práticas em suas aulas

Fonte: Autoria própria (2015).

4.1.2 QUESTIONÁRIO DE INTENÇÃO APLICADO AOS DISCENTES

O questionário foi aplicado a 63 estudantes do 9º ano do ensino fundamental turno vespertino da Escola Estevam Ângelo de Sousa em Codó-MA. Consistia em sete perguntas fechadas e tinha a intenção de averiguar dos estudantes quais metodologias lhes eram de interesse e, principalmente, se tinham como relevante a disciplina de Ciências Naturais.

Na tabela 3 encontra-se o percentual de perspectivas gerais dos estudantes, obtido a partir dos questionamentos direcionados aos estudantes sobre sua opção pela disciplina Ciências Naturais, a frequência com que são realizadas aulas práticas e sobre a contribuição que esta metodologia pode oferecer ao aprendizado.

TABELA 3: Perspectivas gerais dos alunos sobre a disciplina Ciências Naturais

Perguntas	Respostas (%)
Você gosta de Ciências Naturais?	94% Sim 6% Não
Você tem aulas práticas de Ciências Naturais frequentemente?	25% Sim 75% Não
Você acha que aulas práticas ajudam você aprender mais?	89% Sim 11% Não

Fonte: Autoria própria (2015).

Na figura 1 são indicadas as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano na aprendizagem da disciplina Ciências Naturais. Com base nos resultados obtidos, confirma-se o quanto é necessário ao estudante possuir conhecimentos prévios sobre os assuntos que serão estudados, construir uma rotina de estudos e manter uma predisposição para aprender (AUSUBEL, 1963; PALMERO, 2008).

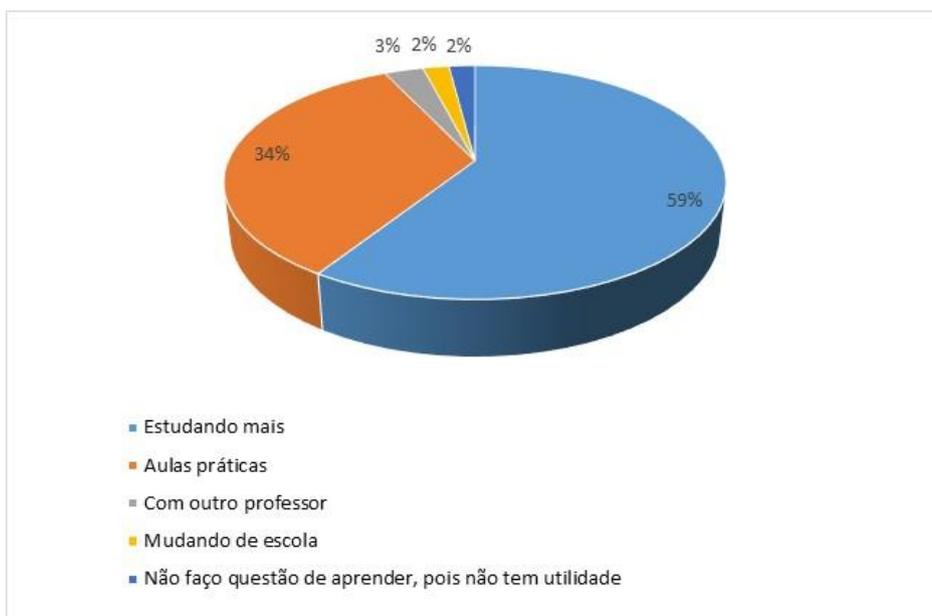
Figura 1. Você tem dificuldade em aprender os conteúdos de Ciências Naturais?



Fonte: Autoria própria (2015).

Na figura 2 é demonstrado o percentual referente a maneira como os estudantes imaginam que poderiam aprender mais a disciplina Ciências Naturais e observa-se a influência da particularidade dos indivíduos em sua aprendizagem (aprendiz como preceptor/representador).

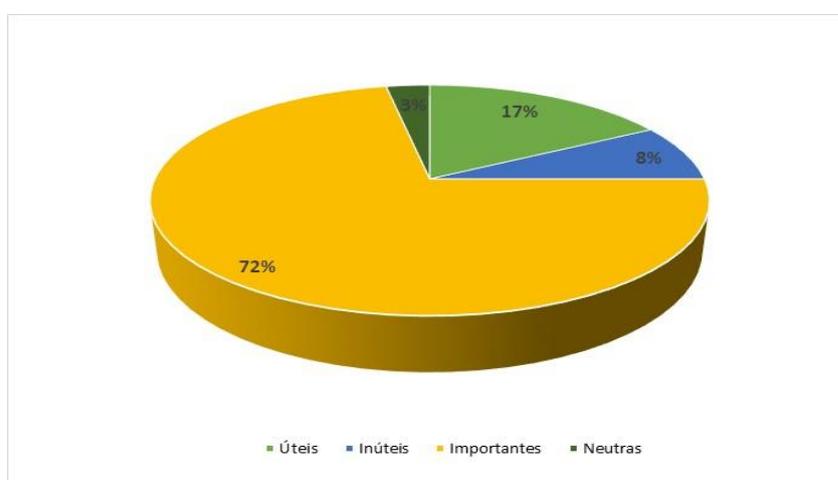
Figura 2. De que forma você acha que aprenderia mais Ciências Naturais?



Fonte: Autoria própria (2015).

A figura 3 indica a relevância atribuída pelos discentes do 9º ano às aulas práticas, em que ao afirmar que são importantes, eles ratificam a contribuição desta metodologia em seu aprendizado; ao dizer que são úteis, eles afirmam que a metodologia pode ajudar na compreensão do assunto estudado; dizendo que são inúteis, os alunos negam qualquer contribuição que o método venha oferecer em seu aprendizado; e, expondo que são neutras, consideram o método indiferente.

Figura 3. Para você, aulas práticas de Ciências Naturais são?



Fonte: Autoria própria (2015).

4.2 RESULTADO DA AVALIAÇÃO FINAL APLICADA AOS DISCENTES

A avaliação foi realizada em um horário, em ambas as turmas, ou seja, os estudantes tiveram 50 minutos para responder as seis questões discursivas. A prova não era obrigatória e o número de evasão foi muito elevado, aproximadamente 48% dos estudantes optaram por não realizar a avaliação. Observa-se a relação dos alunos que realizaram a avaliação versus alunos que não a fizeram na tabela 4.

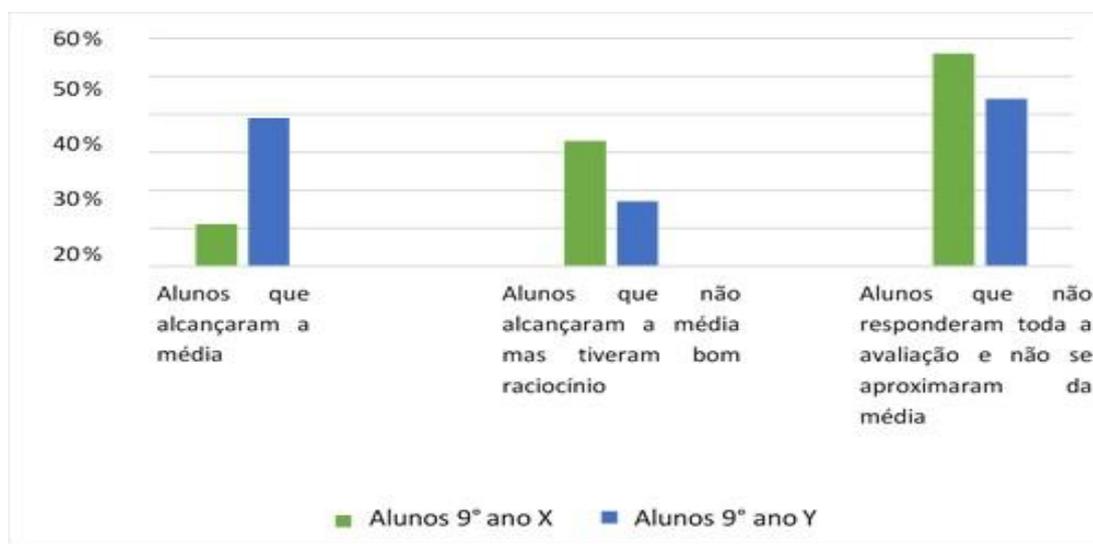
TABELA 4 – Relação de alunos que fizeram a avaliação x evasão.

TURMA	Alunos presentes	Alunos ausentes	TOTAL
9º ano X	18 alunos	16 alunos	34 alunos
9º ano Y	18 alunos	11 alunos	29 alunos

Fonte: Autoria própria (2015).

Para realizar a avaliação foram definidos três parâmetros: o primeiro consistia em alunos que alcançaram a média, mesmo não respondendo a toda a avaliação e em que a nota mínima obtida era sete (7); o segundo incidia sobre os alunos que não alcançaram a média, mas responderam toda a avaliação e demonstraram bom raciocínio e criatividade em suas respostas, obtendo notas entre quatro e seis (4 e 6); e, o terceiro consistia em alunos que demonstraram um desempenho inferior, em que não respondiam a toda avaliação e obtiveram notas iguais ou inferiores a três (3).

Figura 5. Resultado da avaliação do 9º ano X versus 9º ano Y

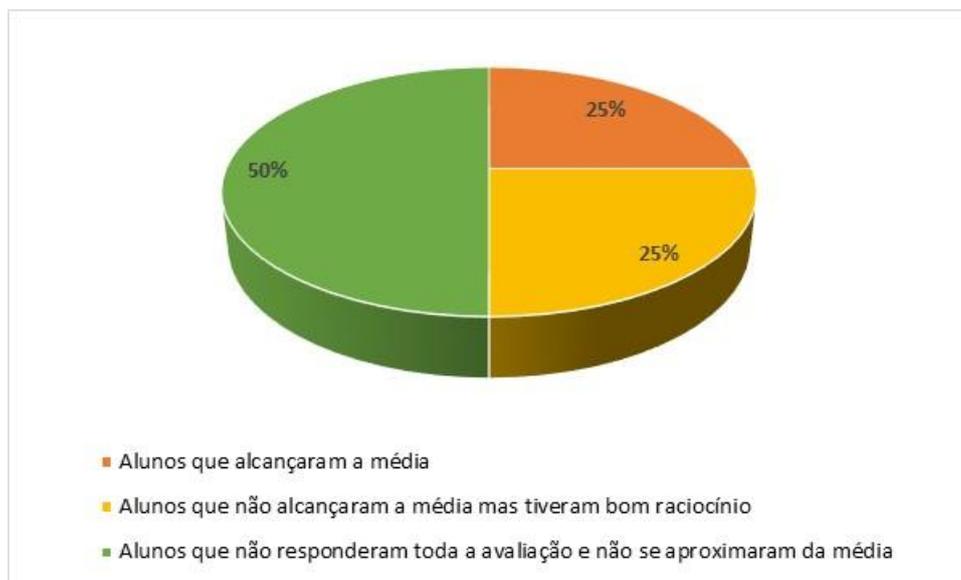


Fonte: Autoria própria (2015).

Comparados os resultados obtidos na avaliação em cada turma, observa-se que os alunos do 9º ano X demonstraram um desempenho inferior nas notas, em relação ao número de alunos que alcançaram ou que ultrapassaram a média no 9º ano Y. Em contrapartida, estes últimos

tiveram um desempenho baixo quanto aos alunos que demonstraram um bom raciocínio e se esforçaram para responder toda avaliação. Em ambas as turmas, o número de estudantes que deixaram questões sem responder e/ou o fizeram erroneamente foi alto, como exibido na figura 6, quando somados estes resultados.

Figura 6. Média das avaliações das turmas X e Y



Fonte: Autoria própria (2015).

4.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA ASC PRESENTES NAS TURMAS DO 9º ANO DO EF

Após observar os resultados obtidos com a pesquisa, pode-se chegar à conclusão de quais princípios estão presentes e cooperam para a Aprendizagem Significativa dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino na escola universo da análise.

Partindo do ponto de vista metodológico, que compete ao docente e do que a escola oferece de estrutura, pode-se dizer que a metodologia predominante ainda é a tradicional, em que são utilizados o quadro de giz, o livro didático e a aula é narrada pelo professor, porém este busca desenvolver suas estratégias a cada dia para melhorar o ensino, adaptando as necessidades dos alunos à realidade escolar. Ainda se utiliza bastante o quadro de giz, isso vai contra o princípio da não utilização do mesmo, pois a dependência do quadro passa ao estudante a ideia de que dele emana “a verdade absoluta”, aonde o professor escreve algo que

deve ser copiado, não contestado e que servirá de base para provas (MOREIRA, 2011).

Observando o que acontece nas salas de aula, é notório que a AC ainda é algo um tanto distante da realidade. Nota-se que apesar de o docente tentar contextualizar as aulas, muitos conceitos ainda parecem afastados demais do habitual, o que torna mais difícil alcançar a estrutura cognitiva dos estudantes, despertando neles a sede pelo conhecimento e levando-os a Alfabetização Científica e quanto menos à Aprendizagem Significativa.

Observa-se que o princípio da incerteza do conhecimento faz parte do cotidiano escolar - no caso, nas turmas em que foi realizado o projeto, o que não exime outras turmas e o exercício de outros docentes de áreas distintas - porém, há um dilema que se faz necessário discutir: a necessidade de precisar “voltar atrás”.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa investigou as metodologias de ensino adotadas pelos professores de Ciências Naturais da Escola Municipal Estevam Ângelo de Sousa (EEAS), relacionando-as com a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel nas perspectivas de Marco Antonio Moreira, para averiguar quais princípios norteadores da Aprendizagem Significativa estão presentes nas salas de aula do 9º ano do Ensino Fundamental vespertino.

O foco da pesquisa esteve na aplicação de aulas de Ciências Naturais nas duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino, com os assuntos, Teoria Atômica e Elementos Químicos, as quais tiveram por objetivo conhecer a realidade das salas de aula e a visão dos estudantes, e seguiram-se por duas semanas. Ao final das aulas foi realizada a avaliação final com os estudantes, na qual foi verificada, com base nas notas obtidas, uma necessidade de melhoria no processo ensino-aprendizagem e foi constatado que ainda falta muito para que a Aprendizagem Significativa seja resultado natural deste processo.

Avaliados os resultados, chegou-se à conclusão de que os princípios norteadores da AS mais atuantes nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da EEAS são:

- princípio do conhecimento prévio;

- da não centralidade no livro de texto;
- da interação social e do questionamento, e;
- da incerteza do conhecimento.

Levando em consideração o próprio conceito da Aprendizagem Significativa, pode-se dizer que, da parte dos estudantes, da maioria destes, falta uma característica responsável pelo alcance da AS: a predisposição para aprender. Nota-se que a atual cultura ainda apresenta aos alunos que a escola é lugar para “passar de ano” e não para, de fato, aprender a ser cidadão, e cidadão crítico; isso, apesar de se confiar na educação como recurso e solução para muitas de nossas mazelas sociais e econômicas.

Com a pesquisa foi possível averiguar que a AS é possível de ser alcançada, apesar do contexto social muitas vezes mostrar o contrário, ainda pode-se fazer algo para mudar, mesmo que seja aos poucos, a realidade do ensino nas escolas. Como professores, é imprescindível saber diferenciar e, sempre que possível, se esquivar do ensino “treinador”, que prepara os alunos para passar no vestibular, impedindo-os de alcançar um pensamento crítico perante a sociedade e sobre o próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. Disponível em: <http://imet.csus.edu/imet9/281/docs/ivie_1998.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2014.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.
- CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação: São Paulo, v. 23, n.22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09>>. Acesso em: 17 de fev. 2015.
- GADÉA, S. J. S.; DORN, R. C. **Alfabetização Científica: pensando na aprendizagem de ciências nas séries iniciais através de atividades experimentais**. Experiências em ensino de ciências. v 6, p. 113-131. 2011. Disponível em: <http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID136/v6_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 15 de Out. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa subversiva**. (2011). In: Atas III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 2000, Peniche. p. 33-45. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 13 de dez. 2014.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <anna.luz@hotmail.de > em 01 de junho de 2015.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. In: II Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo, 1997, Burgos. Actas del II Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos: Universidad de Burgos, 1997. p. 19-44. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 11 de março 2015.

MOREIRA, M. A. **La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea**. Unión, v. 31, p. 9-20, 2012. Disponível em: <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2012/31/archivo_5_de_volumen_31.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2015.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de Aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2011. v. 1. 58p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2015.

PALMERO, M. L. R.; MOREIRA, M. A.; CABALLERO, C. **Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje**. Burgos, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. 2008.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977.

POSTMAN, N. **Technopoly: the surrender of culture to technology**. New York: Vintage Books/Random House. 1993. Disponível em: <<https://mafhom.files.wordpress.com/2013/06/technopoly-neil-postman.pdf>>. Acesso em: 22 de mar. 2015.

SANTOS, J. C. F. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**. Revista UNIABEU, v. 20, p. 29-37, 2006. Disponível em: <<http://www.juliofurtado.com.br/textodesafio.pdf>>. Acesso em: 03 de jun. 2015.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO

Julice Dias ^{1*}

Luis Martins Junior ^{2*}

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins ^{3*}

Resumo: Este trabalho objetiva analisar o que dizem as profissionais da educação infantil sobre o processo de formação continuada vivido em contexto, na unidade educativa. Os encaminhamentos metodológicos incluem estudo bibliográfico e pesquisa de campo em três unidades educativas públicas da rede municipal, nas quais foram realizadas a técnica do grupo focal durante os períodos de hora atividade reservados para a formação continuada das professoras em interação direta com supervisão pedagógica e os pesquisadores. A pesquisa possibilitou identificar que as professoras reconhecem o processo de formação continuada como *locus* de aprendizagem, mas, sobretudo, como tempo-espço de revisão da prática pedagógica, do planejamento e da avaliação em contexto. O estudo mostra também que os saberes da experiência são o mote que orienta e conduz o trabalho pedagógico no dia a dia educativo. Por assim ser, constatamos que os conhecimentos científicos em torno da especificidade da docência na educação infantil fica secundarizado na prática profissional das professoras, o que implica numa fragilidade teórica e na desarticulação entre teoria e prática no cotidiano vivido em contexto.

Palavras-Chave: Formação continuada. Educação Infantil. Contexto. Unidade educativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo toma como referência uma pesquisa que busca analisar o que as professoras de educação infantil sentem, pensam, dizem e como agem sobre e em torno da formação continuada no interior de creches públicas pertencentes à rede municipal de Florianópolis/SC, 2019.

A metodologia utilizada inclui estudo bibliográfico e a recolha de dados com professoras e supervisoras pedagógicas de três creches públicas. Os dados foram obtidos por meio de entrevista e observação direta no contexto das formações vividas no período de hora atividade

* 1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Diretora geral do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC.

* 2 Licenciado e bacharelado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

* 3 Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC; professora do PPGE FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens.

das professoras em interação com a supervisão pedagógica da unidade educativa. Para melhor compreensão do leitor, bem como para preservar a identidade das profesosras, conforme o que foi acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as creches serão identificadas pelos números 1, 2 e 3. E as professoras identificadas pelas letras do alfabeto. As entrevistas foram registradas em gravador digital e posteriormente transcritas pelos pesquisadores e também compartilhadas com as entrevistadas em reunião pedagógica realizada na unidade, o que serviu também como momento de estudo e reflexão para a equipe da unidade educativa.

Este trabalho pauta-se na perspectiva de que a docência na educação infantil requer das professoras o respeito e a garantia de que as crianças vivam plenamente suas infâncias na unidade educativa e que o trabalho pedagógico ancore-se nos direitos fundamentais das crianças de 0 a 5 anos de idade. Defendemos também, que ao respeitar esses direitos e a especificidade do trabalho com as crianças de pouca idade, que as professoras organizem o trabalho pedagógico tendo clareza de que precisam ampliar o repertório das crianças nos conhecimentos ambiental, artístico, tecnológico, científico e cultural.

Creemos também que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, necessita de profissionais que tenham sólida formação teórica, que lhes permita na prática, traduzir esses conhecimentos em saberes pedagógicos que tragam fidelidade conceitual e metodológica no trabalho com as crianças de 0 a 5 anos. Por isso há a necessidade de uma discussão ampliada acerca da formação continuada das professoras de educação infantil, na medida em que oferece rica contribuição para a melhoria do planejamento e da avaliação em contexto.

Convicto de pesquisar a importância da formação de professores da Educação Infantil em serviço, este texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, situamos o contexto da rede municipal de educação infantil de Florianópolis. Em seguida, no intuito de situar o leitor sobre o que os professores discursam sobre a formação continuada, apresentamos as percepções dos professores da Educação Infantil acerca da importância da formação continuada para o trabalho docente. Por último, finalizando este artigo, algumas considerações são retomadas, chamando atenção para a importância da formação continuada para essa modalidade de ensino no contexto do trabalho docente.

A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: CONTEXTUALIZAÇÃO

Atualmente, o número de crianças de 0 a 5 anos matriculadas na educação infantil no município de Florianópolis são de 22.037 crianças, sendo 10.657 na creche e 11.380 na pré-escola*, distribuídas em 89 instituições educativas.

As instituições educativas funcionam 11 horas por dia em período integral, atendendo crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, com possibilidade de período parcial. Para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses o atendimento é em período parcial. Há uma diversidade de formatos nos prédios das instituições educativas, incluindo prédios exclusivos da creche e pré - escola, prédios que foram ampliados devido à expansão de vagas, configurando-se o desafio da quantidade e qualidade e prédios compartilhados com outra instituição de ensino fundamental.

A Educação Infantil da RME, enquanto primeira etapa da educação básica, possui documentos curriculares produzidos por consultores externos e professores da Rede, em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil. Sendo assim, em 2010, a RME publicou as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, estabelecendo parâmetros para o sistema educacional do município, no que se refere à organização e funcionamento das instituições, tendo como elemento curricular central os núcleos da ação pedagógica, destacando a especificidade da docência na Educação Infantil. Sendo assim:

A partir do amplo processo de formação, realizado junto aos profissionais da rede municipal de Florianópolis, evidenciou-se a necessidade de estabelecer orientações que permitam consolidar projetos educacionais-pedagógicos que correspondam ao cumprimento das funções sócio educativas da educação infantil (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 7)^{2*}.

Nesse sentido, para aprofundar os debates e experiências da Rede a partir dos documentos nacionais e municipais, em 2012 foram elaboradas as Orientações Curriculares para

* Fonte: INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira/Censo Escolar-2017.

² Fonte: Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012, P. 7).

a Educação Infantil e em 2015, foi publicado o Currículo da Educação Infantil, que complementa os documentos anteriores e é concebido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (FLORIANÓPOLIS, Resolução CME/CED n.º 05/2009)

Esses documentos reafirmam a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica e passam a exigir da RME de Florianópolis um maior investimento financeiro, político e pedagógico na garantia de uma educação infantil de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos.

FORMAÇÃO CONTINUADA: SUA IMPORTÂNCIA PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, por um longo período da história da Educação Infantil, não havia a exigência de formação específica para trabalhar com crianças pequenas. Durante as décadas de 1970 e 1980, o trabalho em creches, por exemplo, era caracterizado por práticas pautadas na assistência científica, por trabalhos voluntários de mulheres da comunidade ligadas a ações filantrópicas, as quais exacerbavam a feminização do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, à imagem e semelhança dos preceitos froebeliano em torno da formação da mulher jardineira (aquela que faria brotar os dons das crianças, a partir da boa semente que fizesse na inculcação de valores e hábitos cotidianos). É somente a partir da década de 1990 que o Ministério da Educação passa a valorizar a formação do professor para atuar com essa faixa etária, declaradamente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Desde então, a formação inicial e continuada do professor de educação infantil vem sendo tratada como um dos indicadores para referenciar a qualidade dos serviços e dos trabalhos de cuidado e educação dedicados à criança pequena. Na pesquisa realizada que originou este artigo, questionamos às professoras e às supervisoras pedagógicas acerca da

importância da formação continuada em serviço para a ampliação da experiência e dos saberes docentes. Todas as entrevistadas destacaram que a formação continuada é de grande valia para o aprimoramento da prática. Para a professora B:

É muito importante a formação para cada uma de nós e também para a equipe como um todo. Eu me sinto cada dia mais exigida pelas crianças. Iniciei minha carreira em 1998. Hoje vejo que muita coisa mudou. As crianças parecem saber mais. Tem essa coisa do acesso às tecnologias. A relação com as famílias também hoje é diferente. As famílias não querem mais só deixar a criança aqui. Elas querem um trabalho de qualidade. Eu preciso muito trocar com minhas colegas e com outros formadores essas coisas. Ajuda e muito. Eu reflito sobre o que faço. E escuto o que os outros fazem (PROFESSORA B).

Quando indagada sobre a necessidade da formação continuada na creche ou na Rede Municipal, a professora J afirma que:

É necessária. Porque o que aprendi quando me formei, já é hoje diferente. A teoria é outra. A ideia de criança e de professor é outra. Eu me formei para trabalhar no jardim de infância e na pré-escola. Então, recebi uma formação para trabalhar com os maiores. E hoje eu trabalho com bebês. Então eu preciso de novos conhecimentos. Tudo mudou. Eu preciso adequar minha prática (PROFESSORA J).

Na educação infantil, os eixos do trabalho docente são as interações e a brincadeira. A função social é cuidar e educar, ampliando repertório da criança nos aspectos científicos, artísticos, culturais, ambientais e tecnológicos. Portanto, a Professora J tem razão quando afirma que houve mudanças. Para dar conta dessas exigências curriculares, expressas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), as professoras precisam de sólida formação teórica e metodológica. A professora I, sobre a importância da formação continuada diz:

É um estímulo para a gente. Sei que preciso aprender permanentemente, porque a cada ano recebo crianças diferentes. E não é só por causa da faixa etária. É pela dinâmica das relações, da sociedade, do próprio conhecimento.

Trabalho já 12 anos na educação infantil e uma coisa que sempre valorizei foi a troca de experiências com minhas colegas. Isso é muito válido (PROFESSORA I).

A formação continuada é reiterada pelas professoras como um importante indicador do desenvolvimento profissional. Relacionar teoria e prática é ainda um grande desafio que se coloca para a política de formação, seja ela inicial ou continuada. Isso tem sido um esforço na Rede Municipal de Florianópolis, que desde a década de 1980, em importante parceria com as universidades públicas do município vem investindo em programas de formação continuada, em estágio curricular supervisionado, em projetos de pesquisa e programas de extensão nas unidades educativas.

As creches e pré-escolas municipais, de acordo com o depoimento das professoras e supervisoras pedagógicas, incentivam a participação da equipe em eventos formativos, tanto no que toca à progressão na carreira, como também no quanto tendem a qualificar o trabalho realizado, seja individual, seja coletivamente. A supervisora pedagógica da Unidade 1, em seu depoimento diz:

Minha função é estimular a participação e acompanhar a transposição do que viveu na formação para o cotidiano da prática. Em todos os nossos encontros semanais de planejamento e avaliação, recupero o que é trabalhado nas formações. Com textos, com discussão do planejamento e dos registros. (SUPERVISORA UNIDADE 1)

A professora M, entretanto, sobre esse estímulo, faz uma ponderação, expressando uma contradição:

Claro que há incentivo. Porém, não podemos dispensar as crianças para formação. Tem oferta noturna. À noite eu quero ficar com a minha família. Incentivam muito a participação dos professores em formação. Mas o mesmo não acontece com os auxiliares de sala. Eu quero formação. Mas uma formação que seja no meu tempo de trabalho. Com toda a minha equipe de trabalho. As famílias e os gestores precisam compreender e defender isso (PROFESSORA M).

Embora a educação infantil constitua, desde a LDB de 1996 primeira etapa da Educação Básica, ainda é comum a compreensão de que ela é um espaço coletivo de guarda das crianças, de atendimento às necessidades das famílias. Os professores têm direito à formação em serviço, tendo a unidade educativa como lócus da formação.

É comum que as formações ocorram nos dias da reunião pedagógica, nos encontros de planejamento e avaliação com as supervisoras pedagógicas e no dia a da hora atividade, quando da oferta de formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Nossa análise permite afirmar que todas as ofertas têm ancoragem em sólida concepção teórica sobre o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos, bem como em torno dos elementos fundamentais do currículo e do planejamento, quais sejam: eixos do trabalho pedagógico – interações e brincadeira; tempo e espaço (ambientes, rotina e materiais); observação, registro e documentação pedagógica. Nesse sentido, a professora J diz: “As formações continuadas abordam muita coisa de relevância para nossa prática. Nos ajudam a planejar melhor. Nos dão segurança para a organização do trabalho. A escolher objetivos” (PROFESSORA J).

A professora M também afirma que os cursos dos quais ela participa na hora atividade constituem a base para seu trabalho com as crianças, ou seja, são fundamentais como estudos teóricos e práticos para subsidiar, sustentar seu planejamento em termos de objetivos, de escolha de estratégias e propostas que vão configurar o trabalho diário com as crianças. A professora O aponta que nas formações:

Temos a oportunidade de aprender. O que fazer e o que não fazer. Também o como fazer. Sim, porque só a teoria não adianta. Temos que aprender a botar a teoria em prática. Esse é o mais difícil. Em algumas eu até aprendi brincadeiras novas e a confeccionar materiais e brinquedos para trabalhar com os bebês. (PROFESSORA O)

Como O, a professora P também cita a importância do destaque que as formações têm dado para o trabalho com as linguagens e as culturas infantis. Acrescenta ela que nas formações, os formadores têm atribuído grande relevância ao brincar. Mas um brincar com intencionalidade. De fato, a brincadeira como um eixo curricular, conforme demonstra no seu depoimento:

Vamos no curso e sentimos o quanto é importante o brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Mas não um brincar qualquer. Um brincar com intencionalidade pedagógica. Atribuindo ao professor um lugar importante. De planejar os espaços. De escolher os brinquedos. De envolver-se na brincadeira da criança. De apoiar suas iniciativas. De observar e registrar o que brinca, com quem brincam, do que brincam (PROFESSORA P).

A professora I afirma que a formação contribui:

Para o aperfeiçoamento do meu trabalho mesmo. Na formação eu troco ideias com meus pares. Avalio o que estou fazendo. Contribuo com a prática dos outros também. Porque ele sabe algumas coisas. Eu sei outras. Para mim, essa troca é o que tem de mais bacana na formação. E ainda tem a parte que é de conhecer livros e autores novos. Eu sempre busco essas leituras (PROFESSORA I).

Facci (2004) considera importante a reflexão sobre a prática e a troca entre os profissionais. Afirma que os professores precisam refletir sobre “[...] em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura.” (FACCI, 2004, p. 54), o que remete a um aprofundamento teórico-reflexivo nos cursos de formação continuada em serviço.

A professora B oferece contribuições importantes a esse respeito: Os cursos somam com nossa aprendizagem, pois nos tratam como pessoas e como profissionais. Sempre sabemos aonde o formador quer chegar. Os cursos me ajudam a olhar não só a creche, mas também a sociedade. Me desafiam a articular a teoria e a prática. Quando eu volto para a creche, eu faço um retrospecto do que foi trabalhado. Porque quando estou em formação, me sinto desafiada a compreender minha profissão, meu trabalho, a política do município. É bom ter essa oportunidade para que a gente não fique alienada num trabalho mais mecânico e menos reflexivo (PROFESSORA B).

A professora B traz aspectos importantes sobre as contribuições da formação continuada, destacando a dimensão humana e profissional, a clareza do Programa de Formação quanto às suas metas e objetivos, nomeadamente, relacionando teoria e prática. Sob a análise das

supervisoras pedagógicas, as formações em serviço contribuem para saltos qualitativos no trabalho docente. A supervisora da unidade 2 diz:

É visível, por exemplo, no semestre passado teve uma formação sobre a brincadeira como ação estruturante com uma professora do NDI. Durante a formação, eu passava nas salas e pelo parque e percebia o quanto as professoras estavam tentando adequar a relação com a brincadeira, não só no planejamento e na organização da rotina, mas também na própria relação e envolvimento delas com a ação brincante das crianças (SUPERVISORA DA UNIDADE 2).

A supervisora da unidade 3 também contribui dizendo:

Eu penso que a formação desafia as professoras no sentido e conectarem o saber com o fazer. A rigor, as professoras ficam de certa forma acomodadas em seu fazer pedagógico se não participam frequentemente de atividades de formação.

Embora todas as entrevistadas apontem contribuições advindas das formações em serviço, também identificamos que algumas delas sinalizam a necessidade de algumas revisões em relação à oferta, periodicidade e modalidade. A professora P aponta o seguinte:

No meu ponto de vista os cursos hoje, quando são oferecidos pela Prefeitura, geralmente são centrados no palestrante. Eu gostaria que fosse mais dinâmico, mais interativo. Que fosse mais dialogado. O palestrante interagindo com a gente, colocando o saber dele com a nossa prática. Construindo junto. Como fazemos quando a formação é na creche. Também gostaria que fosse mais oficina. Porque geralmente é na forma de curso mesmo. Então é mais leitura e discussão, ou apresentação de slide. O município tem gente muito capacitada. Não precisa sempre buscar palestrante nas universidades. A teoria é importante. Mas no chão da sala a gente precisa mesmo é da prática.

Na opinião da professora A, a formação:

Deveria ser mais centrada no dia a dia educativo. Mais na prática da gente. Só ouvir também é muito cansativo. Gostaria de poder experimentar mais o que o formador traz. Também penso que não deveria ser cada professora escolher o que quer fazer. Deveria ser a mesma temática por unidade. Porque cada unidade tem suas demandas, suas necessidades, seus interesses.

As supervisoras pedagógicas também expressaram suas opiniões a respeito do que consideram fundamental ser tratado nas formações, dizendo: É fato que as formações deveriam ser mais operacionais. Porque assimilar a teoria geralmente é fácil. Difícil é fazer a transposição didática para a sala e outros espaços da unidade (SUPERVISORA DA UNIDADE 3).

Acredito que as próprias profissionais da Rede poderiam ministrar algumas formações. Não só quem tem Mestrado e Doutorado. Mas temos muitas professoras com práticas respeitáveis e exitosas, que muito poderiam contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico nas unidades (SUPERVISORA DA UNIDADE 2). As manifestações tanto das professoras, como também das supervisoras, incidem sobre a necessidade de que as formações foquem mais na prática pedagógica, no fazer cotidiano docente.

Em nosso ponto de vista, o equilíbrio e a relação indissociável entre teoria e prática deve ser o motor da formação continuada em serviço, em quaisquer das modalidades de oferta. O trabalho pedagógico e a especificidade da docência na educação infantil exigem uma formação fortemente ancorada em áreas do conhecimento fundamentais tais como a Pedagogia, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Didática, dentre outras. Envolve, portanto, conceitos, princípios, posturas, métodos, tendo como unidade referencial a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e um trabalho de qualidade que se volte para este fim.

Destacamos também que o desejo das professoras e das demais profissionais entrevistadas aponta mudanças que visam rever alguns processos de formação. Essas mudanças envolvem, sobretudo, condições estruturais de trabalho, que perpassam carga horária, nomeadamente a possibilidade de que as formações sejam realizadas em dias inteiros, quando exista a possibilidade de dispensa das crianças do dia letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões feitas ao longo do estudo permitem identificar alguns sentidos imbricados nos modos de ser, pensar, agir, sentir dos indivíduos que têm relações de interdependência com as unidades pesquisadas. Tais sentidos foram construídos e mantidos por cadeias ritualísticas de interação ao longo do tempo, de forma que os vínculos estabelecidos entre os indivíduos nestas cadeias criaram de certa forma sistemas de representação sobre a formação docente. Nestas cadeias, as relações vividas também permitem ao longo do texto perceber e de certa forma localizar a heterogeneidade de manifestações culturais e no interior delas, as formas culturais enaltecidas como sendo as ideais para a formação continuada em serviço.

Nas entrevistas as professoras reiteradamente tentavam destacar os pontos positivos das formações, mas também evidenciavam controvérsias e divergências internas vividas no cotidiano da profissão, tanto na relação com as famílias, quanto na organização curricular e na manutenção de certo *modus operandi* de fazer a formação de professores.

Em termos de inserção no *modus vivendi* da unidade, as professoras têm posturas e mentalidades diferentes. Mas todas, indistintamente, sentem-se contempladas pela formação e destacam sua importância, mesmo divergindo em alguns aspectos com encaminhamentos político-pedagógicos da instituição, o que, nas poucas vezes em que apareceu nas entrevistadas, foi dito com muita ressalva e receio quanto à divulgação.

A análise que fazemos, encerrando o trabalho, é que as interconexões de sentido e as interdependências dos processos de escolarização também na formação continuada em serviço, envolvem processos de classificação e hierarquização demarcados pelos diferentes grupos profissionais, os quais, ora compartilham especificidades, ora divergem não só sobre pontos de vista, mas também sobre funções e papéis a desempenhar. O que envolve sistemas simbólicos próprios de cada professora. Reproduzidos no discurso e manifestos nas práticas pedagógicas, mas fortemente manifestos nos depoimentos, principalmente no que concerne às professoras.

No entanto, o que pretendemos discutir ao fechar este texto é a especificidade do espaço/lugar ocupado pela formação continuada. Espaço/lugar no qual as professoras revelam a

distinção de modos de pensar e sentir sua função pedagógica, seu trabalho docente e as relações vividas no cotidiano institucional.

As professoras de educação infantil reconhecem a importância do processo de formação continuada em serviço e vêm este momento como fundamental para qualificar o trabalho docente, para superar as fragilidades do trabalho pedagógico. Também consideram essas interações como oportunidades ricas para troca de experiências e partilha de saberes. No entanto, em nenhum momento das entrevistas identificamos por parte das professoras, aporte teórico para sustentar o que diziam acerca dos elementos do currículo, dos eixos do trabalho pedagógico, dos saberes docentes e da própria formação de professores. O que mais apareceu foram conexões com a própria prática, o que nos faz pensar que o trabalho e a reflexão das professoras e supervisoras pedagógicas ainda tem muito mais latente certa tendência pragmática em seu cotidiano.

A pesquisa possibilitou identificar ainda que as professoras consideram o processo de formação continuada como *locus* de aprendizagem, mas, sobretudo, como tempo-espaco de revisão da prática pedagógica, do planejamento e da avaliação em contexto. O estudo mostra que os saberes da experiência são o mote que orienta e conduz o trabalho pedagógico no dia a dia educativo. Por assim ser, constatamos que os conhecimentos científicos em torno da especificidade da docência na educação infantil fica secundarizado na prática profissional das professoras, o que implica numa fragilidade teórica e na desarticulação entre teoria e prática no cotidiano vivido em contexto.

Finalizamos com a seguinte provocação sobre a formação continuada das professoras de educação infantil: como desenvolver, durante a formação continuada em serviço em creches e pré-escolas, tempos espaços em que com sólida sustentação teórica, coteje-se a prática pedagógica vivida, na interface entre as políticas públicas de formação docente, os saberes constitutivos da docência e inerente a ela, e ainda, os saberes da experiência acumulados pelas professoras durante seus anos de profissionalização?

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394/1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vitotskiana. Campinas: SP, Autores Associados, 2004.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

_____. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: CGP Solutions, 2015

INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA NO VIÉS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elisandra Cardoso da Silveira Raupp*

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão de literatura sobre instituições de acolhimento a crianças e adolescentes, também conhecidas como abrigos. Procurou-se evidenciar os aspectos da educação infantil e da educação especial. A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente e das Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes oferecidas pelo CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), foram considerados estudos sobre o histórico da temática, acolhimento, pesquisados pelos principais meios de localização de artigos científicos on-line. Assuntos de suma importância são levados em conta: necessidade de um projeto pedagógico institucional, necessidades de formação continuada dos profissionais atuantes em abrigos, possibilidades e desafios pedagógicos enfrentadas com as crianças e adolescentes, entre outros. Apesar da excelência como estes assuntos foram tratados, notou-se a escassez de pesquisas no âmbito da educação infantil e da educação especial, voltados para o público de crianças e adolescentes acolhidos.

Palavras-Chave: institucionalização; educação infantil; educação especial.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma análise sobre os desafios educacionais nas esferas da educação infantil e educação especial, em instituições de acolhimento, tendo em vista o que a bibliografia recente nos apresenta. A temática é bastante delicada, e prova disso é que muitas vezes ela é evitada, e porque não, velada pela sociedade em geral, o que torna o assunto polêmico e não tão abordado quanto deveria para que não se torne o problema social que hoje é.

Os fatores que culminam em institucionalização, são, entre outros, o abandono, a violência física e mental, a vulnerabilidade social decorrente de pobreza e de privação, bem como a negligência sofrida pela criança e pelo adolescente. Ajuda de caráter emocional,

* Psicopedagoga, pedagoga, especialista em educação especial, educação infantil e TGD. E-mail: elis.atendimento@gmail.com

associativo, informativo, instrumental ou material e psicológica, fornecido por indivíduos, instituições ou grupos, direta ou indiretamente em contato com o aglomerado familiar ou seus membros, com um impacto positivo no comportamento dos sujeitos envolvidos, podem definir o termo apoio social, de acordo com DUNST (1995b). Ao considerarmos a instituição de acolhimento uma medida de proteção para a garantia legítima do desenvolvimento de crianças e adolescentes, espera-se condutas de caráter socioeducativas e de desenvolvimento de atividades culturais, considerando as necessidades pedagógicas dos acolhidos.

Cada indivíduo institucionalizado leva consigo uma grande bagagem; essa demanda é composta por suas histórias de vida, bons e maus momentos, vínculos, aprendizagens adquiridas das mais diversas maneiras e, muitas vezes, transformadas em grandes traumas, com os quais serão obrigados a conviver e tentar ressignificar constantemente. Além disso, o próprio processo de retirada da família e subsequente institucionalização já representa um desgaste emocional.

Atualmente, os funcionários dos abrigos estão comprometidos em assegurar alimentação, segurança e higiene de seus acolhidos, assim como o encaminhamento à escola e atividades extracurriculares e, em paralelo a tudo isso, realizar os procedimentos técnicos jurídicos para a reabilitação da família. Essa demanda, cuja obrigatoriedade é prevista em lei, ocupa tanto a equipe, que o olhar individual, a escuta, o vínculo e a troca, muitas vezes, não são vistos com a prioridade que deveriam. Nesse momento, surge o questionamento: as questões educacionais deste público estão sendo atendidas? O enfoque da educação infantil e educação especial estão sendo levadas em consideração?

Em paralelo a todo este movimento relacionado à institucionalização, um ponto nos provoca: como, dentro do contexto da institucionalização, é pensada (se é) a educação especial? O fator “criança acolhida” já deixa o sentido da discussão latente. E quando falamos de “criança especial acolhida”, qual o entendimento legal e prático? Que manejo é praticado? Como está sendo debatido? Aliás, está sendo debatido?

Este estudo busca verificar o que a bibliografia atual nos traz sobre estes aspectos e, em um segundo momento, contribuir para novas pesquisas sobre a temática. As buscas foram realizadas através de plataformas digitais científica, como Scielo, Pubmed, Revista Psicopedagógica, entre outros.

2 CONTEXTO HISTÓRICO

2.1 – DAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

A compreensão do cenário atual das práticas em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes em nosso país, se torna um pouco mais inteligível a partir de uma breve revisão histórica. Embora a atual legislação tenha reordenado as questões jurídicas das práticas e institucionalização, um ranço histórico ainda se mostra existente, muitas vezes, configurando-se como irregularidades: atendimento a grupos excessivamente numerosos, separação por faixa etária ou gênero, seleção por perfil comportamental, excesso de disciplina, entre outras (IZAR, 2013).

Para Marcílio (2006), o contexto histórico da prática institucional no Brasil é resultado da importação da cultura europeia, oriunda do período colonial. Não se tem registros de abandono e crimes contra a infância entre povos indígenas, estes que compreendiam estes sujeitos com responsabilidade coletiva. Em contrapartida, os portugueses, acolitando o modelo de família europeia, (sacramentada, monogâmica e indissolúvel), juntamente com o culto da Igreja Católica à virgindade da mulher, utilizavam recursos alternativos para preservação da reputação da sua própria reputação e da sua família. A partir destas preocupações, nasceu o serviço de assistência à infância e juventude brasileira, com práticas de base europeia, evidentemente divergente do contexto sociopolítico, econômico e ideológico do Brasil.

Izar (2013) elucida que, no decorrer da história da assistência mencionada anteriormente, as doutrinas e práticas foram se modificando com características relacionadas à caridade, filantropia e assistência, apresentando neste processo, avanços, inércia e recuos; objetivando dessa maneira, a criança.

A mesma autora continua contribuindo no sentido do plano de legislação, onde as ações assistenciais eram normatizadas inicialmente pelos Códigos Criminais do Império (1830, 1890) e em seguida pelos Códigos de Menores (1927 e 1979). Entretanto, a máxima destes códigos eram basicamente os mesmos, direcionando as práticas no âmbito do controle social e aversão a todos os pontos que dissonavam dos modelos de família e criança, socialmente aceitos.

2.2 – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na esfera da educação especial, o contexto histórico se observa no curso da história, sendo que o tratamento dado à pessoa deficiente sofre influência direta a aspectos culturais e religiosos. Nos tempos bíblicos, por exemplo, cegos e leprosos são citados basicamente como mendigos, fora da sociedade (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

As autoras completam mencionando Oliveira (2004 apud NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1109), onde observa que na literatura antiga, as únicas ocupações para pessoas com deficiências eram de palhaços e bobos da corte para seus senhores. Essa passagem nos remete certa estranheza, mas e hoje, estas pessoas estão realmente livres de chacotas e não são motivos de falatórios e injúrias?

Antigamente, assim como era cristã, as pessoas portadoras de deficiências foram eliminadas de maneira direta ou indireta, seja por sua “inutilidade funcional” ou por serem consideradas obras do demônio e manifestações de castigo de Deus (ARAÚJO, 2010 apud NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1109). Em contraponto a isto, as organizações das mais diversas nações passaram a oferecer o apoio assistencialista, na tentativa de promoção e readaptação da pessoa deficiente, principalmente em casas específicas. A partir da Revolução Industrial, em função do grande número de acidentes de trabalho, leis foram deferidas a fim de proteger os trabalhadores e garantir a seguridade social (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1109).

As mesmas autoras também acrescentam que

No início do século XX, estudos médicos e psicológicos contribuíram para o surgimento de novas teorias a respeito da capacidade e inteligência das pessoas, bem como de uma nova visão sobre como tratar as pessoas com deficiência. Helena Antipoff e Ulysses Pernambucano, por exemplo, são dois brasileiros que contribuíram para a educação institucionalizada dos alunos com deficiência, nas primeiras décadas do século XX (Antunes, 2003). As duas grandes guerras mundiais também produziram enorme contingente de mutilados. Além disso, segundo Araújo (2010), na Segunda Guerra Mundial, projetos baseados no ideal de eugenia justificaram o programa denominado de Operação Eutanásia que resultou na morte de mais de 200 mil cidadãos alemães com deficiência. (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1108).

Observando registros como estes, podemos chegar a algumas sugestões. Primeiramente, aponta e marca a pesquisa e participação do Brasil no campo de pesquisa no tratamento de pessoas com deficiências e também mostra que a história da deficiência está ligada aos acontecimentos político/social do mundo.

A resposta para a educação destes sujeitos, Mendes (2006) aponta que até a década de 1970, o sortimento educacional estava relacionado a crianças e jovens que eram impedidos de frequentar a escola comum, no âmbito de, quando atendidos de maneira segregada, teriam suas necessidades melhor atendidas.

Diversos fatores contribuíram para a alteração gradual do pensamento relacionado à educação de pessoas com deficiência, como a intensificação dos movimentos sociais na década de 60, onde se buscava o fim da segregação, e a ascensão das pesquisas científicas sobre formas de ensinar aqueles que, a muito tempo, eram considerados incapazes de aprendizado.

É importante mencionar que

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jointiem, na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em 1994, que resultou na chamada Declaração de Salamanca, são dois momentos históricos marcantes na mudança de paradigma que baliza a educação inclusiva. Na primeira, a educação aparece como preocupação mundial. Na segunda foi aprovada declaração tendo como objetivos: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da “escola para todos” e a formação de professores. A proposta desses instrumentos é que todos os alunos, inclusive os com deficiência, estivessem matriculados em escolas regulares, defendendo a urgência da reforma educacional para que a educação estivesse ao alcance de todos. (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1109).

Importantíssimos estes registros, pois foram movimentações que mudaram o curso da Educação Especial, iniciando uma jornada de busca por igualdade à oportunidades. A expansão do conceito das necessidades educativas especiais foi fortemente incentivada pela Declaração de Salamanca, onde se desenrolou o sentido da educação inclusiva não somente na educação do público dito deficiente, mas sim na inclusão dos “especiais” juntamente com os demais alunos.

3 INSTITUCIONALIZAÇÃO A PARTIR DO ECA

Publicada em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças e adolescentes passaram a ser reputadas por sujeitos de direito e não mais objetos a mercê de intervenções estatais, jurídicas e policiais, garantindo os direitos e criando uma responsabilidade conjunta, inclusive com a comunidade.

De acordo com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes a Convivência Familiar e Comunitária (2006) aponta que todas as entidades que desenvolvem programas de Abrigo Institucional devem prestar plena assistência à criança e ao adolescente, oferecendo-lhes acolhida, cuidado e espaço para socialização e desenvolvimento.

O Artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) assegura que toda criança e adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias de entorpecentes.

Quando a segurança da criança não está assegurada, o Estado intervém, por meio da ação do Conselho Tutelar da cidade, iniciando o processo de institucionalização das vítimas, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 13. Já o Art. 92 do Estatuto da Criança e do Adolescente elucida que é necessário que se adote alguns princípios, entre eles a preservação dos vínculos familiares, integração em família substituta (quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem), atendimento personalizado e em pequenos grupos, desenvolvimento de atividades em regime de coeducação, não desmembramento de grupos de irmãos, evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes acolhidos, participação na vida da comunidade local, preparação gradativa para o desligamento, participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Como se pode ver, o bem estar da criança e do adolescente que se encontra em uma casa abrigo, está previsto em lei, propondo a garantia de que no período da sua institucionalização, recebam toda a assistência necessária, assegurando-lhes aquilo que lhe foi negado ou negligenciado no ambiente familiar.

4 CONTEXTO DE INSTITUIÇÃO

Existem diversos tipos de abrigos, de maneira geral, quando uma criança ou adolescente é encaminhado para este tipo de instituição, em uma primeira instância, enquanto o adolescente permanece na casa, é realizado um trabalho de recuperação da família, criando possibilidades de retorno para o núcleo familiar primário.

De acordo com o Manual de Orientações dos Abrigos para Crianças e Adolescentes (2008) as ações que devem ser desenvolvidas na entidade de abrigo são de acolhimento a crianças e adolescentes, de acordo com decisão judicial e/ou do Conselho Tutelar; tratamento do acolhido pelo nome; apresentação da moradia, os novos companheiros e as pessoas com as quais o acolhido passará a conviver; assegurar a integridade física dos mesmos.

Também é de incumbência das instituições o oferecimento de instalações físicas adequadas, em condições de higiene, habitabilidade e segurança; garantia de assistência médica, psicológica, odontológica, farmacêutica e outras aos acolhidos; garantia de educação infantil, ao ensino fundamental, médio e à profissionalização; garantia do acesso à cultura e ao lazer; alimentação balanceada; vestuário em bom estado de conservação; providenciar documentação necessária àqueles que não a tiverem; manter um plano de trabalho compatível com os princípios preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; organização dos registros atualizados da entidade e dos acolhidos; relatar de maneira técnica e periódica de cada caso à Vara da Infância e da Juventude; preparação das crianças e adolescentes para o desligamento; acompanhamento de egressos; entra outras.

A partir de breves conversas, de maneira aleatória, com acolhidos de abrigos da região metropolitana de Porto Alegre, no decorrer desta pesquisa, foi possível identificar que, quem está acolhido, dificilmente gosta de estar nesta condição, e muitas vezes, prefere estar com a família malfeitora, mesmo vítima de maus tratos, do que estar na instituição, por estar distante dos pais e amigos. Nesse enfoque, diversas situações são identificadas: sentimento de abandono, medo por estarem cercadas de pessoas desconhecidas, por trazerem consigo um histórico de violência física, moral e sexual. Na maior parte das vezes, essa tensão é descarregada pela criança, sendo manifestada pelo sentimento de desconfiança e revolta, sendo estes repetidos inclusive dentro do próprio grupo de convivência.

5- O QUE HÁ À DISPOSIÇÃO NA LITERATURA

O atendimento pedagógico está presente em diversas, praticamente em todos, os momentos da vida da criança e adolescente institucionalizado. Faz-se necessária a presença dentro da própria instituição de amparo, como nos diz sabiamente Barbosa (2014), ele elucida que atualmente, as crianças e jovens constroem seu gosto a partir das vivências que fazem socialmente, muitas massificadas, até porque estas são oferecidas diariamente, em pequenas doses pela nossa sociedade de consumo. Faz-se necessária nesse sentido, uma intervenção com o intuito de oferecer novas perspectivas, criando novas experiências.

Essa reflexão, voltada para o público institucionalizado, nos sugere uma oportunidade de oferecer às crianças e adolescentes acolhidos, uma nova perspectiva sobre seu cotidiano. Quando existem colaboradores (educadores sociais, assistentes sociais, psicólogas, etc) devidamente treinados, capacitados e em número de acordo com a demanda, estas práticas podem fortalecer a autoestima, vínculos e porque não, vislumbrar nossas possibilidades futuras para suas vidas.

Em profundo estudo, Marturano e Parreira (1996) elucidam que há uma relação entre baixo rendimento escolar e problemas emocionais e/ou comportamentais, pois podem estar vinculados a dificuldades escolares, assim como podem ser precedidos pelas mesmas, se manifestando como causa. Dessa maneira, uma criança com baixo rendimento escolar pode apresentar dificuldades quanto a suas habilidades sociais, que associadas a falhas educacionais e condições familiares podem agravar-se. Para Bartholomeu (2006), os problemas emocionais dos indivíduos também interferem negativamente na aprendizagem da escrita.

Izar (2013) contribui que se apresenta necessário grifar que o papel do pedagogo em instituições de acolhimento não se trata de escolarizar o espaço institucional, nem de desenvolver atividades de reforço escolar, mas é correto afirmar que se trata de uma promoção de um espaço que seja educativo em todas as suas esferas, considerando os sujeitos envolvidos naquele espaço e possibilitando experiências de cuidado e crescimento mútuo, a fim de transformar a realidade institucional em um espaço de desenvolvimento sensível, significativo e de qualidade para todos.

Para Arruda (2006), é necessário considerara a mudança na mentalidade dos envolvidos em toda a rede de proteção das crianças e adolescentes, e de formação para os conselheiros tutelares e educadores. Confirma a importância de esses atores conhecerem a si mesmos e aos seus limites para o relacionamento e trabalho com os outros. Este autor também destaca a suma importância de os órgãos envolvidos com os abrigos assumirem as suas responsabilidades no que diz respeito à reintegração familiar das crianças e adolescentes e à necessidade de formação adequada para os educadores que ali atuam.

Ainda neste aspecto, Kramer (2008 apud SARMENTO, 2008 pág. 171) nos alerta que quando miramos o mundo no ponto de vista de uma criança podemos ter revelado contraposições, dessa maneira, dando novos contornos à realidade. Trabalhar com crianças com essa mirada pode significar agir com a própria condição humana, inclusive com sua história. Expondo o real, alterando a aparente ordem natural das coisas, seja do mundo infantil, adulto, ou da própria sociedade. Saliencia também que conhecer a infância e também as crianças possibilita que o ser humano se mantenha como sujeito crítico da história que ele produz e que o produz.

Em pesquisa com 215 crianças e adolescentes de escola pública da periferia da cidade de Porto Alegre, divididas em 2 grupos, sendo um deles com indivíduos institucionalizados e o outro não, Dell'Aglio & Hutz (2004) obtiveram como resultados deste estudo, a possibilidade de avaliação do desempenho escolar e da presença de distúrbio depressivo entre as crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados, controlando nível intelectual.

Como resposta, verificou-se diferença entre o grupo institucionalizado e o grupo que mora com a família somente entre as crianças, sendo que o grupo institucionalizado apresentou médias mais baixas; comprovando desta maneira, a ideia inicial de que a família tem papel importante no desempenho escolar das crianças. Entre adolescentes, não se notou diferença entre os adolescentes, indicando desta forma, que nesta faixa etária as diversas redes de apoio não parecem produzir efeitos na avaliação que é realizada pelas professoras. Esses dados apontam que a ausência do apoio familiar pode refletir mais no desempenho escolar das crianças do que dos adolescentes. Tal fator se evidencia provavelmente em virtude deste ser um período em que existe uma maior dependência das crianças em relação aos adultos, se fazendo necessária a presença de um ambiente organizado, com afeto e autoridade, além de uma

expectativa otimista em relação às crianças (Hardy, Power & Jaedicke, 1993). Normalmente essas características encontradas mais em uma família do que em uma instituição. No caso dos adolescentes, além da família, outros fatores contribuem para o processo de desenvolvimento, como outros recursos sociais, como trabalho, e as relações com pares podem influenciar de maneira notável, o desempenho de adolescentes na escola.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreende-se que a criança e adolescente institucionalizado estão sendo atingidos por um turbilhão de emoções e, qualquer indivíduo em condições tão opressoras, terá provavelmente problemas bem sérios com sua organização cognitiva.

A reconstrução de sua produção nos traz interrogações: qual o lugar dado à própria infância nesses processos de sua construção? Esse tempo e as crianças e adolescentes que o vivenciam não importam? Suas experiências concretas desse tempo devem ser ignoradas? Nesta perspectiva, a infância em si tem interesse como objeto direto de estudo? Importam as vivências concretas das crianças se estas tiveram, têm ou não têm infância? A construção desta categoria social seria independente das crianças concretas que em cada momento a integram, por ela passam e dela saem? (Sarmiento, 2009, p. 124)

As questões levantadas pelo autor, nos convida a direcioná-las para o público atendido em abrigos. Tendo em vista vínculos familiares tão fragilizados, a prática pedagógica deve estar voltada para uma tentativa de retomada de vínculos de compreensão e amizade.

Observou-se diversos estudos que vislumbraram diversas questões relacionadas ao público de abrigos de crianças e adolescentes nas esferas educacionais. Assuntos importantíssimos relacionados à necessidade de um Projeto Pedagógico Institucional, voltado às questões internas do abrigo, questões de necessidades de formação continuada dos profissionais atuantes nestes espaços e os desafios e possibilidades pedagógicas enfrentadas com as crianças e adolescentes.

Apesar da extensa disposição de material relacionado a acolhimento institucional, nota-se a ausência de material específico sobre educação infantil e educação especial neste contexto de abrigos. Esse cenário tão distinto e, muitas vezes velado, acaba por não ser devidamente pesquisado.

As pesquisas científicas consultadas indicam a necessidade de profissionais que se identifiquem com a função e que principalmente se qualifiquem para as mesmas. Na realidade, o enfoque infantil e especial deve ser tratado com certa maestria, tendo em visto que este público, sem dúvida, faz parte da população das instituições.

O profissional da educação infantil e especial, nessa conjuntura, com a devida intervenção, auxiliará na reconstrução do novo “eu” dos institucionalizados, promovendo momentos agradáveis, onde os indivíduos se sintam a vontade para expressar suas carências, medos e ansiedades em relação a essa mudança em sua vida, relatando suas expectativas para o futuro.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, I. C. de. **O cotidiano de um abrigo para crianças e adolescentes: uma simplicidade complexa.** 2006. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARTHOLOMEU D, Sisto FF, Marin Rueda FJ. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicol Estud.* 2006;11:139-46.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica (Org.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual.** Porto Alegre: Libretos, 2014.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13/7/1990. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 443 p. (Manuais de legislação Atlas) ISBN 9788522449439

Centro Universitário La Salle – Manual para apresentação de projetos de pesquisa do Centro Universitário La Salle [recurso eletrônico] / elaboração: Cristiane Pozzebom, Samarone Guedes Silveira, Melissa Rodrigues Martins. – 2.ed. – Dados eletrônicos. – 2011.

CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CNAS, Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.** Brasília: 2008. Disponível em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/conanda/documentos/orienta%C3%A7%C3%B5es_acolhimento_consulta_publica.pdf> Acesso em: 09 mar. 2017.

DUNST, C. (1995b). Factores de risco e oportunidade com influência no comportamento e desenvolvimento da criança e do agregado familiar. In: *IV Encontro sobre Intervenção Precoce*. Coimbra.

_____(1995b). Influência do apoio social no comportamento e desenvolvimento da criança e do agregado familiar. . In: *IV Encontro sobre Intervenção Precoce*. Coimbra.

FEDERAL, G. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes a Convivência Familiar e Comunitária: Brasília, 2006.

FERNANDEZ, Alícia – Psicopedagogia em psicodrama: Morando no brincar / Tradução de Yara Stela Rodrigues Avelar. – 3º edição - Petrópolis, RJ : Vozes, 2001

HARDY, D. F., Power, T. G. & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children.s coping with everyday stress. *Child Development*, 64, 1829-1841.

IZAR, Juliana Gama. A práxis educativa e o projeto político-pedagógico em abrigos para crianças e adolescentes. **Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], ago. 2013. ISSN 2317-6091. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/244>>. Acesso em: 07 set. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.19091/reced.v1i28.244>.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História Social da Criança Abandonada. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARTURANO EM, Parreira VLC. Crianças com queixa de dificuldades escolares: um procedimento para sondagem de problemas de comportamento através do relato das mães. *Psicologia*. 1996;27(1):23-45.

MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia and TAVARES, Rosana Elizete. **Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família**. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2015, vol.35, n.4, pp.1106-1119. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>.

OLIVEIRA, A. M. (2004). Um duplo aspecto da noção de obstáculo epistemológico na educação matemática. In: C. P. A. Alves, & O. Sass (Orgs.), *Formação de professores e campos do conhecimento* (pp. 63-67). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

SANTOS, Celso Ricardo Costa dos - ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO EM UM CENTRO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE MEDIDA PROTETIVA - Artigo apresentado como requisito para a conclusão do curso de Lato Sensu de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade de Santo Amaro – UNISA.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR BRASILEIRO: discussão sobre a pesquisa e publicação teórica no Brasil

Carolina Casarin Paes *

RESUMO: O artigo objetiva identificar de que maneira o atendimento educacional especializado (AEE) está retratado nas produções teóricas brasileiras, a partir de uma revisão integrativa de Literatura que contempla os artigos encontrados na base de dados do SciELO. Cria-se um diálogo entre os pesquisadores, descrevendo o que é o AEE, como ele se organiza, quais alunos são atendidos, e quais as práticas pedagógicas utilizadas. Também discute-se as principais dificuldades encontradas pelos educadores, tanto na sala de recursos multifuncional quanto na classe regular, as necessidades de se projetar espaços adaptados, e o incorreto encaminhamento de problemas de comportamento em vez de deficiências. Por fim, ressalta-se a importância da formação continuada para os professores e sugestões de estratégias pedagógicas que possibilitem um plano de atendimento individualizado aos alunos. Conclui-se ressaltando a importância da inclusão e da educação como forma de promover autonomia e cidadania, além do respeito à diferença.

Palavras-chave: AEE. Educação Especial. Inclusão. Sala de recursos multifuncional.

Introdução

O atendimento educacional especializado (AEE) é uma modalidade da educação escolar que deve ser fornecida aos alunos portadores de necessidades especiais, de preferência na escola regular e em contra turno escolar, conforme versa o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD, BRASIL, 1996). Trata-se de uma forma de incluir os alunos com necessidades no ensino regular, ao mesmo tempo em que dá subsídios para o professor, permitindo que os alunos tenham acesso aos conhecimentos escolares e que também estabeleçam interações sociais (GUERRA et. al. 2015; SANTIAGO, SANTOS, 2015).

Uma das suas particularidades é que o atendimento em contra turno é realizado nas chamadas “salas de recursos multifuncionais” (SRM), que são locais específicos onde os alunos encontram equipamentos e materiais pedagógicos adaptados às suas necessidades (OLIVEIRA, MANZINI, 2016). O atendimento não substitui o ensino regular, mas o complementa, deve ser

* Mestranda em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Cândido Mendes; especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes; especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade São Braz; especialista em Docência no Ensino Superior pela Unicesumar. Bacharel em Psicologia pela UNICAMPO.

realizado de duas a quatro vezes por semana, em no máximo duas horas diárias, individual ou em pequenos grupos, sendo que cada aluno deve ser assistido em suas particularidades (LOPES, MARQUEZINE, 2012; PLETSCHE, 2015).

No Brasil, o Ministério da Educação explica que a transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos”. Entretanto, ainda é necessário pensar na demanda dos alunos, a necessidade de estrutura adequada, e a formação de recursos humanos capacitados. Porém, a educação inclusiva ainda está em processo de construção, e as condições do ensino precisam ser continuamente repensadas e avaliadas para responder às especificidades de cada aluno (FANTACINI, DIAS, 2015). Tal argumento justifica realizar pesquisas na área, visando, entre outros motivos, avaliar de que maneira a aprendizagem dos alunos com deficiência está se desenvolvendo no ensino regular, em uma perspectiva inclusiva.

A partir das justificativas citadas, o estudo aqui realizado tem como objetivo analisar a produção teórica existente sobre o tema, visando propor discussões atuais sobre como o AEE está organizado atualmente no Brasil, e que tipo de pesquisas estão sendo realizadas a respeito do contexto brasileiro.

Para cumprir o objetivo proposto, realizou-se uma revisão integrativa de Literatura na base de dados da SciELO (*Scientific Eletronic Library On-line*), buscando os descritores “atendimento educacional especializado” e “AEE no Brasil” publicados em língua portuguesa, na área da Educação escolar, no período entre 2011 e 2017. No total, foram analisados 13 artigos, legislações e apostilas teóricas utilizadas em um curso de pós-graduação *latu sensu* sobre o tema. A correlação dos resultados se deu de maneira qualitativa, buscando o diálogo entre os dados encontrados.

A leitura dos artigos citados permitiu dividir esse estudo em três temáticas principais: primeiro, explana-se sobre a organização e o funcionamento da AEE no Brasil, conceituando o AEE e identificando as problemáticas atendidas; na segunda, discute-se sobre os problemas encontrados na educação brasileira, com foco para possibilidades de melhoria; e, por fim, ressalta-se a importância da formação continuada para os professores que atuam na Educação Especial, seja na sala de recursos ou no ensino regular.

Organização e funcionamento do AEE no Brasil

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, Art. 2), considera pessoa com deficiência como “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”.

Nas sociedades primitivas, os deficientes eram abandonados à própria sorte pois julgava-se que atrapalhavam a sobrevivência dos demais. O abandono também era uma prática entre os gregos, que cultuavam o corpo perfeito. Com os novos meios de produção, os deficientes foram considerados improdutivos, visto que não podiam desempenhar funções de trabalho tradicionais. Depois da Idade Média, com forte influência da Igreja Católica, essa população se tornou alvo de pena e caridade e uma forma de os mais abastados cumprirem a penitência de seus pecados. As perspectivas de exclusão, abandono e caridade eram embasadas por um discurso médico, o qual validava que o deficiente não poderia produzir tanto quanto os considerados “normais” e “saudáveis” – considerando que o próprio conceito de normalidade foi criado apenas para justificar e naturalizar a comparação entre as pessoas, estabelecendo os níveis de desenvolvimento e os comportamentos socialmente adequados (PROMINAS, 2016a).

Já no século XX, a Psicologia e a Pedagogia começaram a se expandir como ciências, contribuindo para uma visão mais humanizada dos diferentes tipos de aprendizagem. As teorias evoluíram até a década de 1950, quando, influenciados pela corrente norte americana, alunos e familiares começaram a se organizar para exigir uma educação que respeitasse as necessidades dos filhos e, 20 anos depois, na Dinamarca, iniciou-se uma filosofia de normalização ou integração (2016b). Ainda assim, as pesquisas indicam que os alunos com deficiência continuam a ser matriculados em instituições especializadas (muitas de caráter filantrópico), pois a sociedade ainda julga que estas são mais preparadas ou adequadas para a educação de deficientes. E a sala de recursos multifuncionais, que por Lei foi criada para atender alunos com deficiência em contra turno escolar, acaba ocupada por alunos com dificuldades de aprendizagem (LOPES, MARQUEZINE, 2012).

Nessa perspectiva, o estudo de Guerra et. al (2015) teve como objetivo descrever e analisar as queixas dos professores e os encaminhamentos que faziam para o AEE. Trata-se de um estudo de campo com foco documental, no qual os autores analisaram os encaminhamentos e queixas dos professores municipais enviados a uma instituição de AEE do centro-oeste paulista. Entre os resultados, os autores perceberam que 84% eram meninos e 16% apresentava diagnóstico realizado por profissional, enquanto que as demais crianças eram encaminhadas por alguma hipótese ou comportamento-problema observado pelo professor. Os registros mais citados são: dificuldade de concentração, agressividade, dificuldade de seguir regras, dificuldade de interação, isolamento, e choro excessivo; sete casos de síndrome de Down, quatro de Transtorno do Espectro Autista, e um de paralisia cerebral.

A deficiência intelectual foi a mais abordada nas pesquisas encontradas (ANACHE, RESENDE, 2016; FANTACINI, DIAS, 2015; LOPES, MARQUEZINE, 2012), seguida de surdocegueira (GALVÃO, MIRANDA, 2013) e deficiência múltipla (PLETSCH, 2015), autismo (TOGASHI, WALTER, 2016), e altas habilidades (PÉREZ, FREITAS, 2011). Metade das pesquisas não focaliza uma deficiência específica.

Na legislação brasileira, o AEE é destinado a alunos com deficiência, transtorno de desenvolvimento ou altas habilidades, e em muitos casos isso exige um laudo ou diagnóstico médico (ANACHE, RESENDE, 2016; OLIVEIRA, MANZINI, 2016). De acordo com Anache e Resende (2016), as estatísticas nacionais apontam a deficiência intelectual como a mais comum – o que parece justificar a existência de mais artigos nessa área –, abrangendo dificuldades de comunicação, autocuidado, adaptação social, saúde, funções acadêmicas, de lazer e trabalho.

Exemplo disso é a pesquisa de Oliveira e Manzini (2016), que tinha como objetivo identificar, por meio de pesquisa documental, os alunos encaminhados à sala de recursos multifuncional. Dos 8 alunos que frequentavam a turma, 4 possuíam deficiência intelectual e os outros 4 “eram denominados alunos com necessidades educacionais especiais” (ibid., p.559), o que, neste caso, indica alunos com dificuldades de aprendizagem, ou, mais especificamente, alunos que ainda não estava alfabetizados no Ensino Fundamental.

Muitos alunos com deficiência continuam frequentando a APAE², enquanto a sala de recursos é destinada a alunos com dificuldade de aprendizagem. Além disso, a avaliação é feita pelos próprios professores, os quais não possuem formação apropriada para isso, e concentram suas observações no atraso que a criança apresenta quando comparada aos outros alunos (OLIVEIRA, MANZINI, 2016). Em muitos casos, trata-se de uma análise da alfabetização desses alunos, pois quando eles não conseguem ler ou escrever na idade esperada, supõe-se que possuem um déficit de aprendizagem, comum e erroneamente avaliado como uma deficiência (ANACHE, RESENDE, 2016).

O estudo de Anache e Resende (2016) aborda especificamente esse tema, visando registrar de que maneira os professores avaliam os alunos encaminhados à sala de recursos. A avaliação busca diagnosticar e verificar o desempenho acadêmico dos alunos, norteador o trabalho pedagógico e indicando para os professores se ainda há ou não a necessidade de o aluno continuar o acompanhamento. Assim com os demais artigos pesquisados, as autoras apontam para o fato de que a sala de recursos é geralmente frequentada por alunos com baixo desempenho acadêmico, e que as avaliações utilizadas servem apenas para comparação, e, de acordo com Lopes e Marquezine (2012), se baseiam em um modelo biomédico. De fato, toda a educação inclusiva teve influência da medicina, visando adaptar e conformar os comportamentos e inteligências dentro dos padrões esperados, e aqui podemos perceber que pouca coisa mudou se considerarmos a própria história do atendimento oferecido às pessoas com deficiência, citada no início desse capítulo.

Para Guerra et. al (2015, p.325), “parte das crianças não diagnosticadas pela instituição pode apresentar problemas de ordem comportamental”, porém, a escola desloca as causas para a própria criança ao encaminhá-la ao AEE, desconsiderando o contexto que pode ser inadequado para suprir suas demandas. O estudo desses autores enfatiza os aspectos comportamentais do ensino, especialmente no que se refere às chamadas “Habilidades Sociais Educativas”, que incluem as capacidades do professor de ter comportamentos funcionais, ou seja, que funcionem adequadamente para reforçar os alunos nas suas aprendizagens, gerando

² Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Surgiu de movimentos sociais norte-americanos em 1950, buscando os direitos de escolarização dos deficientes; e foi se tornando a “maior prestadora de serviço educacional e de habilitação da pessoa com deficiência intelectual em todo o país” (LOPES, MARQUEZINE, 2012, p.490), passando a atender outras deficiências, adquirindo *status* de instituição de ensino especializada, com investimento do poder público e auxílio da comunidade.

modificações e ampliando o repertório de cada um deles. Com isso, sugere-se as causas das dificuldades não estão na criança, mas em fatores como a estrutura da escola, a família, o contexto sócio-econômico e as habilidades do professor. Para os alunos com deficiência, há um leque muito maior, já que, ao menos inicialmente, as responsabilidades da criança por si mesma são diminuídas em detrimento do auxílio que receberão de outras pessoas para serem incluídas na escola.

Segundo Togashi e Walter (2016), o aspecto mais importante a ser desenvolvido é a comunicação, pois ela facilita todo o processo de inclusão escolar. Lopes e Marquezine (2012) citam também que a sala de recursos utiliza procedimentos específicos de estímulo às habilidades cognitivas, emocionais, motoras e socioafetivas, sob justificativa de serem capacidades necessárias à aquisição dos conteúdos escolares. Já na pesquisa de Santiago e Santos (2015), ressalta-se o fato de que o AEE não visa que o aluno seja corrigido ou adaptado ao sistema de ensino regular, mas que receba apoio para participar desse sistema dentro de sua própria singularidade, tornando-se um sujeito ativo na própria aprendizagem.

Anache e Resende (2016) complementam que os alunos atendidos na sala de recursos precisam ser constantemente avaliados, pois a avaliação permite que o professor acompanhe seu próprio trabalho, quais dificuldades já foram superadas pelo aluno e quais se mantêm. Santiago, Santos e Melo (2017) ressaltam que a avaliação afeta a prática, portanto, deve-se sempre priorizar por avaliar de forma completa, sem preconceitos e estereótipos, verificando o nível de desenvolvimento do aluno e não simplesmente suas dificuldades de aprendizagem ou comportamento, pois assim é possível formular uma intervenção individual adequada.

Também é importante manter a ética das informações, pois avaliar um aluno e encaminhá-lo à sala de recursos pode criar um rótulo para ele, a identificação de que possui alguma deficiência ou transtorno pode gerar resistência nos demais alunos, que não compreendem as capacidades do colega. Se o objetivo da SRM é a inclusão, os educadores devem trabalhar para que as práticas pedagógicas estejam adequadas à realidade da sala de aula, para que este aluno possa se inserir no ensino regular sem ser alvo de preconceito devido à sua forma de aprendizagem diferenciada (SANTIAGO, SANTOS, MELO, 2017).

Já no interior de São Paulo, em uma cidade de aproximadamente 60 mil habitantes, Fantacini e Dias (2015) realizaram uma pesquisa documental para mapear os alunos com

deficiência encaminhados à rede de apoio. Nove professoras do AEE foram entrevistadas para relatar suas experiências quanto à organização e desenvolvimento do ensino na sala de recursos, a importância da articulação com a família, e a necessidade de desenvolver habilidades referentes ao cuidado pessoal e à comunicação. As autoras explicam que os alunos são divididos em grupos de acordo com as especificidades de cada caso, e ressaltam a importância de realizar adaptações curriculares, no sentido de “compensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (ibid., p.64), através de ajustes na proposta educativa de cada escola, tendo como referência o nível de escolarização do aluno com deficiência e suas possibilidades de aprendizagem. Anache e Resende (2016) complementam que, após organizar a proposta educativa, é necessário incorporá-la ao currículo escolar, o qual, por sua vez, deve estar adaptado às necessidades do aluno e ao contexto sócio econômico da escola.

De forma geral, o AEE está regulamentado por lei, e deve ser oferecido aos alunos com deficiência respeitando-se as singularidades de cada caso, priorizando um atendimento de qualidade, realizando avaliações do trabalho proposto e fornecendo possibilidades de inclusão para os alunos. Na legislação, as possibilidades são imensas; porém, como já se descreveu até aqui, muitos alunos são encaminhados por problemas de comportamento, e pessoas que realmente precisam do serviço ainda estão excluídas dessa rede de apoio.

Propostas para uma educação inclusiva superando as dificuldades da educação brasileira

A inclusão é um processo que deve ser constantemente avaliado, identificando o aprendizado do aluno e quais mudanças precisam ser feitas para que esse aluno se sinta de fato incluído no ensino regular (SANTIAGO, SANTOS, MELO, 2007), e com isso se aproprie da forma mais completa possível de todos os conhecimentos necessários à sua participação social (PLETSCH, 2015).

Para começar, pode-se citar as adaptações que a escola deve fazer para se tornar inclusiva. Isso porque os lugares devem ser adaptados às pessoas que o frequentam, com espaço apropriado para a movimentação com segurança (ANACHE, RESENDE, 2016). Em seguida, conforme as propostas forem implementadas na escola, os alunos com necessidades especiais devem ser encaminhados à sala de recursos, e constantemente avaliados para

acompanhar seu rendimento e suas melhorias (SANTIAGO, SANTOS, MELO, 2017), conforme já citado anteriormente. As professoras entrevistadas por Fantacini e Dias (2015) explicam que, em todos os momentos da educação especial, há o acolhimento do aluno, para que este se sinta em segurança no AEE e com liberdade para construir sua inteligência dentro de suas possibilidades. O acolhimento é também o início da aceitação, e esta é fundamental para efetivar o processo de inclusão.

[...] em espaços onde se dá lugar à diferença e onde não se estigmatiza a deficiência, forma-se um terreno fértil para experiências de colaboração, de ajuda mútua e de solidariedade, padrões de convivência tão necessários em nossos dias. [...] É na escola que aprendemos a ser cidadãos e a conviver com as diferenças. [...] Essas crianças serão profissionais mais flexíveis para lidar com opiniões diversas e a respeitar o próximo (FANTACINI, DIAS, 2015, p.69-70).

A continuidade do processo pode ser vista na pesquisa de Santiago e Santos (2015), os quais falam sobre a necessidade de realizar uma entrevista com os responsáveis e depois com o aluno, visando identificar as necessidades, para então realizar um planejamento sobre o que será trabalhado com este aluno. Também pode ser interessante que o professor da sala de recursos acompanhe o aluno na turma regular para coletar informações sobre a forma como ele interage com seus colegas e professores. Porém, em decorrência da falta de recursos, muitas vezes se torna inviável fazer um plano individual de atendimento.

Tais dificuldades também aparecem em Salvador – BA, onde Galvão e Miranda (2013) acompanharam e entrevistaram 4 surdocegos e seus professores para compreender a dinâmica do AEE, a ação dos profissionais e a ligação entre a prática pedagógica desenvolvida e as necessidades dos alunos com surdocegueira. Os resultados foram preocupantes, pois evidenciou-se “a ausência de uma ação planejada, gerando improvisação das ações do AEE”, desarticulação entre professores do AEE e da sala regular, “desconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos [...] e consequente invisibilidade desses alunos no espaço escolar” (ibid., p.43). Neste caso, embora haja uma equipe multiprofissional, esta acompanhava também os alunos regulares, diminuindo o tempo de atendimento dos alunos da SRM. Há ainda a exclusão ou não participação dos professores regulares no plano de ensino especial, de forma que ou as aulas acabavam descontextualizadas ou eram conduzidas por meio da exposição oral, mostrando que os alunos especiais eram “esquecidos”.

Os alunos tinham 27, 21, 17 e 13 anos de idade, sendo que o primeiro estava cursando o Ensino Médio e os outros três estavam no Ensino Fundamental, o que indica uma defasagem quanto ao nível de escolarização adequado para cada faixa etária (GALVÃO, MIRANDA, 2013). Analisando dados como esses, o Ministério da Educação (BRASIL, 2013) elaborou os indicadores da Educação Brasileira, onde constatou que, entre 1998 e 2010, houve um aumento de 55% no número de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino regular, e uma queda de 56% nas matrículas em escolas especiais, porém, a taxa de analfabetismo funcional ainda se mantém em 30,8% na zona urbana e 49,8% na zona rural. O documento ainda ressalta que 80,9% da população que possui alguma deficiência e tem até 19 anos de idade não concluiu o Ensino Fundamental, principalmente na região norte e nordeste, e que a região sudeste e centro-oeste apresenta maiores taxas de defasagem no Ensino Médio, com uma média de 48,9%. Considerando que a educação é um direito de todos, ainda há muito o que ser feito no sentido de não apenas incluir, mas manter os alunos na escola.

Além da defasagem, há problemas financeiros e outras dificuldades enfrentadas pelo AEE. Como exemplo, Calheiros e Fumes (2014) realizaram uma pesquisa documental nas estatísticas de Maceió – AL, avaliando que havia 3.680 matrículas na Educação Especial, das quais apenas 1.795 estavam matriculadas também no ensino regular, principalmente no Ensino Fundamental. Os autores consideram que houve amplo aumento nas matrículas nos últimos dez anos, porém, a estrutura oferecida aos alunos decaiu, porque aumentou-se o número de alunos mas não houve aumento proporcional nos recursos destinados às escolas. Além disso, o estado apresenta o menor IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Brasil, reduziu professores na AEE e encerrou diversas atividades da Educação Especial, inclusive fechando salas de recursos e alegando falta de verba pública.

Tal pesquisa evidencia uma realidade preocupante da educação brasileira, não apenas em termos de AEE e Educação Especial, mas em toda a rede pública de ensino, com estruturas precárias e pouco adequadas para receber os alunos, independentemente de terem ou não alguma deficiência. No caso específico do estado de Alagoas, percebe-se que as políticas de inclusão são financiadas única e exclusivamente pelo Ministério da Educação, sem destinação de verbas estaduais ou municipais. Com isso os autores apontam para o fato de que quanto a Educação Especial ainda necessita de financiamento e apoio privado, com investimento de organizações

não governamentais e entidades filantrópicas, tal como ocorria nos séculos passados (CALHEIROS, FUMES, 2014).

Complementando essa discussão, Pletsch (2015) identificou quais problemas impactavam de forma negativa as ações pedagógicas:

a) dificuldades de infraestrutura, materiais e recursos adequados para atender às necessidades educacionais especiais, que são muito específicas para cada aluno [...]; b) problemas relacionados ao transporte adaptado público e/ou escolar para que os alunos chegassem à escola; c) falta de articulação do sistema educacional com o sistema de saúde [...]; d) falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários para o trabalho [...], especialmente para auxiliar no desenvolvimento da comunicação (PLETSCH, 2015, p.18).

A citação evidencia a falta de recursos, atraso no acesso às tecnologias e no diálogo com o sistema de saúde, as dificuldades de infraestrutura e ausência de transporte adaptado, entre outras dificuldades que prejudicam a compensação das deficiências e a efetiva inclusão escolar dos alunos com deficiência (PLETSCH, 2015).

Para piorar a situação, Galvão e Miranda (2013) ressaltam que o problema está tanto no sistema público de ensino quanto nas instituições privadas, que muitas vezes priorizam a economia de recursos financeiros e não investem em profissionais qualificados e materiais adequados. Santiago e Santos (2015) também explicam que falta recursos para elaborar o plano individualizado do aluno que precisa de acompanhamento especial. Além disso, os autores falam sobre “a importância de efetuarmos um deslocamento do olhar da deficiência para a potencialidade de nossos alunos” (ibid., p.492), observando o esforço destes para superar os próprios limites.

A pesquisa de Pérez e Freitas (2011) indica que a desinformação, a representação cultural da deficiência enquanto incapacitante, e a falta de formação acadêmica e docente são os aspectos que prejudicam a concretização do AEE e a devida visibilidade dos alunos com necessidades educacionais. E isso não se dá apenas com alunos que possuem deficiência, mas também com as altas habilidades e superdotação (AH/SD), que não possuem uma estrutura adequada de atendimento mesmo que esta esteja prevista na legislação de Educação Especial.

Nestes casos, parece haver uma suposição ou senso comum de que alunos com AH e SD são autodidatas com alto desempenho escolar em todas as disciplinas, não sendo necessário qualquer tipo de intervenção. Esses alunos não são atendidos no AEE e tem seu direito violado por uma postura que, na realidade, não passa de um mito e que pode comprometer seu rendimento. As pesquisas indicam que os alunos com AH geralmente tem facilidade em áreas específicas, mas podem apresentar desempenho normal ou regular em outras áreas, e como qualquer outro aluno podem ter dificuldades de aprendizagem e de comportamento e até sofrer *bullying*, além da possibilidade de apresentar déficits cognitivos, comportamentais ou emocionais. Logo, o AEE deve ser oferecido para que eles possam explorar e desenvolver suas habilidades, compensando possíveis dificuldades e alcançando suas melhores possibilidades (PÉREZ, FREITAS, 2011).

Nesse sentido, “quando pensamos em inclusão, temos que pensar em diversidade e considerar que todos os alunos possuem características próprias e necessidades diversificadas, sejam eles deficientes ou não” (PROMINAS, 2016a, p.3). O professor deve avaliar e conhecer as necessidades dos seus alunos, fazendo os encaminhamentos à médicos, psicopedagogos, psicólogos, neurologistas e outros profissionais quando necessário. É importante considerar que as dificuldades de aprendizagem podem ser resolvidas com acompanhamento em um menor período de tempo, enquanto que os alunos com deficiência têm o direito de serem atendidos na classe regular e de receber atendimento na sala de recursos multifuncionais para compensar suas dificuldades, pois geralmente a deficiência não tem cura e exigirá um acompanhamento maior. Além disso, as pesquisas ressaltam a importância da criação de redes de apoio e de maior investimento em infraestrutura e qualificação dos professores, analisando e discutindo caso a caso a necessidade dos alunos e suas possibilidades de comunicação, de comportamento e de aprendizagem (GALVÃO, MIRANDA, 2013; SANTIAGO, SANTOS, 2015).

Formação Continuada para os educadores da Educação Especial

Durante a pesquisa, identificou-se que o primeiro passo para que a Educação seja de fato inclusiva é o investimento na formação dos professores, pois estes são capazes de utilizar seu conhecimento para combater mitos e preconceitos, direcionar a comunidade e dar orientações aos pais, além de aprimorar suas práticas pedagógicas para promover a inclusão, utilizando

técnicas e recursos adaptados. O debate sobre as deficiências, os transtornos de desenvolvimento e as altas habilidades deve permear a graduação dos professores e ser inserida também nas especializações e na prática da formação continuada (PÉREZ; FREITAS, 2011).

Tal formação se justifica porque, como visto no capítulo anterior, há a falta de recursos e infraestrutura, além da pouca solidez nas políticas públicas direcionadas ao AEE, logo, as salas de recurso muitas vezes funcionam “com base nos esforços pessoais das professoras” (PLETSCH, 2015, p.19), ou seja, são os profissionais educadores que vão muito além das suas obrigações e atividades educativas para tentar compensar as falhas no sistema.

Isso nos mostra uma perspectiva social, de que a aprendizagem de fato se dá pela interação entre os indivíduos, os quais participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem, através da troca de experiências e da comunicação. Como propôs Vigotsky (apud PLETSCHE, 2015), a intervenção pedagógica afeta o desenvolvimento em várias dimensões, e este desenvolvimento é o pressuposto para a aprendizagem, pois a medida que o indivíduo se desenvolve, vai se tornando cada vez mais capaz de aprender, pois está desenvolvendo as funções psicológicas necessárias à escolarização.

Sobre esse tema, ressaltando a importância da formação dos professores, Togashi e Walter (2016) realizaram uma intervenção específica com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de observar a interação comunicativa desse aluno com a professora na sala de aula regular. É importante considerar que esse aluno participou do AEE durante um semestre, onde utilizava uma metodologia chamada PECS, que é “um sistema de comunicação alternativa e ampliada, cuja utilização é feita a partir de trocas de figuras (cartões de comunicação)” (ibid., p.352). Após apropriar-se dessa metodologia e aprender seu modo de funcionamento, voltou para a sala regular onde a professora deu continuidade à comunicação utilizando os cartões para que o aluno pudesse comunicar seus pensamentos, desejos e necessidades.

A pesquisa desses autores evidencia a importância de se realizar programas de capacitação para os professores, pois a prática pedagógica precisa ser continuamente acrescida de novos conhecimentos, indo além da SRM para abranger o ensino regular. A intervenção só foi efetiva porque a professora da sala regular tinha conhecimentos e habilidades para dar continuidade ao atendimento feito na sala de recursos. Nesse sentido,

a formação continuada é um dos fatores que contribuem para a garantia do aprimoramento profissional no ambiente escolar. Além da formação continuada, ressalta-se ainda que esta pode estar aliada ao desejo do professor em querer desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, uma vez que a capacitação visa oferecer novos conhecimentos e atualizações de conceitos e sugestões de práticas cotidianas no contexto escolar, mas se não houver o interesse do professor em querer renovar, criar e reinventar suas técnicas, de nada adianta os cursos de atualização oferecidos (TOGASHI, WALTER, 2016, p.357).

O mesmo é trazido por Lopes e Marquezine (2012), as quais realizaram entrevistas e intervenções com quatro pedagogas de uma escola municipal regular no interior do Paraná. A intervenção consistia na realização de um grupo de estudos com encontros de leituras e trocas de experiência, visando ampliar o repertório teórico e as práticas dessas professoras, para então elaborar um plano de intervenção com as adequações curriculares necessárias ao trabalho com alunos deficientes.

Santiago e Santos (2015) também realizaram entrevistas com professores que passavam por uma experiência de formação continuada no Rio de Janeiro, evidenciando as dificuldades encontradas no processo, como a necessidade de que o currículo e as propostas pedagógicas não sejam homogeneizadas, mas adequadas às particularidades de cada aluno. As culturas escolares não podem ser enraizadas, mas permitir um movimento de transformação para superar as dificuldades de todos, conhecendo o aluno em sua subjetividade, para torna-lo mais ativo no processo – visto que, como se garante em lei, o acesso à escola e a aprendizagem são necessárias à cidadania e à participação social.

Os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar incluídos no processo escolar desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, garantindo acesso aos recursos de que necessitam para superar as barreiras ou dificuldades da sua deficiência. Esse acesso permite usufruir seus direitos como cidadão, visto que a educação faz parte dos princípios constitucionais brasileiros referentes à igualdade de oportunidades (PROMINAS, 2016b).

No mesmo sentido, as professoras entrevistadas por Fantacini e Dias (2015) ressaltaram que a rede de ensino deve estar articulada com a família e com os serviços de saúde, pois o atendimento deve abranger as necessidades da criança e estimular sua participação em múltiplos espaços. Isso configura as chamadas redes de apoio, que são “serviços oferecidos pela

escola e comunidade em geral” (ibid., p.63). Tal diálogo se faz importante porque, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) também garante, a convivência familiar e social é outro direito fundamental, e a educação (que, como já citado, também é um direito) é uma das ferramentas para adquirir conhecimentos para agir em sociedade, tomando decisões, expondo pensamentos e se relacionando com as outras pessoas.

Especificamente quanto às redes de apoio, vemos a pesquisa de Baptista e Viegas (2016), os quais relatam a construção de um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que funciona como “possibilidade de apoio complementar à educação” (ibid., p.429). Para os autores, esse centro especializado é uma forma de reconfiguração da educação especial, e que parte das determinações legais de que os alunos com deficiência devem ser atendidos no sistema regular de ensino, com acompanhamento na sala de recursos; mas que, em alguns casos, é necessária uma formação complementar, especializada no tipo de deficiência que o aluno apresenta, visando diminuir as dificuldades que esse aluno possa ter.

A pesquisa dos autores se desenvolve no município de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, onde o atendimento especializado é feito desde a década de 1970, inicialmente em uma escola especial, e a partir de 2005 na rede municipal. Apenas no ano de 2011 a escola especial foi oficialmente desativada, e os alunos matriculados passaram a ser atendidos exclusivamente no ensino regular, com apoio da sala de recursos multifuncional em contra turno, somado à possibilidade de matricular os alunos com mais dificuldades no CAEE. Evidencia-se a importância do AEE estar articulado com diferentes instâncias, com investimento do poder público e criação de políticas públicas, e que as mudanças necessárias à inclusão geralmente podem levar décadas para se efetivar (BAPTISTA, VIEGAS, 2016), o que aponta para a necessidade de começarmos imediatamente a refletir sobre a diversidade e a necessidade da inclusão e de superar a “*cultura da indiferença à diferença*”. (SANTIAGO, SANTOS, 2015, p.492).

Reconhecer as diferenças não é um papel meramente pedagógico, mas principalmente político, na medida em que permite dar mais autonomia ao aluno e lhe oferecer oportunidades diferenciadas de participação escolar, familiar e social, conforme sua necessidade específica (SANTIAGO, SANTOS, 2015). Dessas colocações, pode-se concluir que “não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando assim a escola um espaço inclusivo” (INSTITUTO PROMINAS, 2016a, p.39), e

isso implica fazer um melhoramento da fórmula aristotélica de que os iguais devem ser tratados iguais, e os desiguais de forma desigual. Não se trata de discriminar, mas de identificar e respeitar as diferenças. Os iguais são tratados dessa maneira, mas os desiguais devem ser vistos e atendidos na medida das suas diferenças, de maneira individualizada e inclusiva.

De acordo com as possibilidades de atendimento educacional especializado trazidas pelo Instituto Prominas (2016b), deve-se proporcionar formas de expressão corporal e artístico-cultural para contextualizar as situações vividas. Os professores enfatizam a utilização de muitos recursos como aulas-passeio, sessão de filmes, leitura de símbolos e imagens, leitura e interpretação de textos escritos, bem como a aplicação e produção de gêneros textuais e discursivos. Além disso, deve-se incorporar linguagens lúdicas, como brincadeiras, jogos interativos e eletrônicos, resoluções de problema, dramatizações, entre outros recursos. Porém, deixemos tais possibilidades para a discussão em uma próxima pesquisa.

Considerações finais

Ao identificar a produção teórica brasileira no que se refere ao AEE, percebe-se que as pesquisas são recentes, o que pode indicar aumento nas demandas educacionais pelo tema. Os referenciais teóricos utilizados para embasar as pesquisas foram, em grande parte, as Políticas públicas que embasam a criação e funcionamento de centros de AEE (BAPTISTA, VIEGAS, 2016; CALHEIROS, FUMES, 2014)) e as Legislações brasileiras que regulamentam a Educação Especial (GUERRA et al., 2015; LOPES, MARQUEZINE, 2012; OLIVEIRA, MANZINI, 2016; PÉREZ, FREITAS, 2015). Dois estudos focam especificamente a avaliação dos alunos encaminhados (ANACHE, RESENDE, 2016; SANTIAGO, SANTOS, MELO, 2017) e dois possuem referencial teórico específico pautado na teoria de L. S. Vigotsky, o qual diz que a aprendizagem se dá através da interação com o meio e da relação com outras pessoas (GALVÃO, MIRANDA, 2013; PLETSCH, 2015).

Percebe-se que poucos estados são contemplados nas pesquisas (Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, o que indica a necessidade de novas experiências e avaliações da realidade brasileira, pois, identificando-se os problemas, é possível pensar em novas soluções e práticas pedagógicas que de fato promovam a inclusão. Tais pesquisas enfatizam a percepção dos professores e educadores bem como as intervenções; porém, no

Nordeste (Alagoas e Bahia) há destaque para a realização de estudos de caso que privilegiam as dificuldades encontradas na efetivação da inclusão. Tais dificuldades se apresentam em diferentes níveis em todo o Brasil, e dizem respeito às deficiências na estrutura escolar, capacitação dos professores, e apontam para a necessidade de mudança na mentalidade de professores, alunos e da comunidade em geral, para desenvolver uma consciência social de aceitação das diferenças.

Os sistemas de ensino precisam ser repensados dentro de uma perspectiva inclusiva, na qual o aluno com deficiência não seja apenas incluído no sentido de ser matriculado, mas de ter garantida sua permanência e aprendizagem, além da qualidade dos serviços que lhe são oferecidos. Isso exige ações como a criação de políticas públicas e o desenvolvimento de uma consciência social de inclusão.

Percebe-se a necessidade de produzir conteúdo científico sobre o tema, pois se trata de uma discussão atual e necessária, visto que a Educação Especial é apoiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e pela Declaração de Salamanca de 1994, as quais ressaltam a importância da educação para a cidadania. No Brasil, tal modalidade é prevista na Constituição Federal de 1988, que define a educação como direito de todos e que o Estado deve prover “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. De fato, a igualdade só se efetiva se os diferentes puderem ser tratados na medida de suas diferenças.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília-SP, v.21, n.66, p.569-591, set.2016.

BAPTISTA, C. R.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília-SP, v.22, n., p.429-442, set.2016.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília: Casa Civil, 2015.

_____. *Educação brasileira: indicadores e desafios*. [Documento de consulta]. Brasília: Ministério da Educação, Fórum Nacional de Educação, 2013.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Casa Civil, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília-SP, v.20, n.2, p.249-264, jun.2014.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília-SP, v.21, n.1, p.57-74, mar.2015.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília-SP, v.19, n.1, p.43-60, mar.2013.

GUERRA, B. T. et al. Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá-PR, v.19, n.2, p.321-328, ago.2015.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília-SP, v.18, n., p.487-506, set.2012.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e perfil do público-alvo da Educação Especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília-SP, v.22, n.4, p.559-576, dez.2016.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades / superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n.41, v.8, p.109-124, set.2011.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processo de ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.45, n.155, p.12-29, mar.2015.

PROMINAS, Instituto. *AEE para deficiência física e mobilidade reduzida*. Minas Gerais: Universidade Cândido Mendes (Material Didático), 2016a.

_____. *AEE para deficiência intelectual, altas habilidades e superdotação*. Minas Gerais: Universidade Cândido Mendes (Material Didático), 2016b.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. *Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.*, Rio de Janeiro, 2017.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v.40, n.2, p.485-502, jun.2015.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília-SP, v.22, n.3, p.351-366, set.2016.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Leia de Andrade^{1*}

Luiz Martins Junior^{2*}

Ana Paula Martins de Melo^{3*}

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a relação do ensino de Geografia e as pessoas com deficiência visual. Nessa perspectiva, buscou-se aplicar uma prática de ensino com base no processo de produção, leitura e interpretação de gráficos gerados com dados da realidade vivenciada em uma sala de aula. O método de investigação baseou-se na observação participante com princípios da pesquisa ação em uma sala de aula do 8º ano do ensino fundamental, em uma escola no município de Maringá-PR. Foram analisados episódios interativos, selecionados a partir da mediação e a construção pelos estudantes de gráficos táteis. Os resultados obtidos na investigação confirmaram que os gráficos dentro dos conteúdos geográficos podem ser utilizados como recurso didático no plano de ensino do professor, favorecendo a interação social entre os estudantes e o desenvolvimento de análises espaciais sobre os elementos geográficos.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Ensino de Geografia. Estudantes com deficiência visual.

INTRODUÇÃO

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2007) o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Neste sentido a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado 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. Deste modo, a Educação Inclusiva perpassa a escola e a sala de aula, pois pressupõe

* 1 Doutora em Geografia, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Paraná.

* 2 Licenciado e bacharelado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

* 3 Licenciada em História e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

mudanças política, culturais, sociais. A escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Convictos de estudar a importância a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Básica, este artigo tem como objetivo apresentar os episódios interativos a partir da construção de gráficos táteis elaborados pelos estudantes com deficiência visual na disciplina de Geografia^{4*}. A metodologia definida para este estudo ancorou-se na abordagem da pesquisa ação envolvendo estudante do Ensino Fundamental, em uma escola no município de Maringá-PR. Desse modo, este texto está organizado em três partes principais: primeiramente apresentamos o desenho metodológico, considerando o percurso investigativo realizado e os sujeitos envolvidos, em seguida, trazemos o processo da prática articulada com a participação dos estudantes e, por fim, apresentamos as considerações finais.

METODOLOGIA ADOTADA

A construção dos gráficos táteis numa perspectiva inclusiva presente nesta pesquisa teve por base a natureza qualitativa, o método de investigação baseou-se na observação participante com princípios da pesquisa ação em uma sala de aula do 8º ano do ensino fundamental. Segundo Moraes, Galiazzi e Ramos (2004), o primeiro princípio para a pesquisa em sala de aula é definido a partir do questionamento, pois para os autores é isso que possibilita pôr em movimento a pesquisa em sala de aula.

Considerando estes fatos, definiu-se como campo de pesquisa uma escola pública situada em Maringá, município que está situado no norte do Paraná. Os participantes dessa pesquisa foram estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II, dentre esses, participou uma estudante com deficiência visual. Para discussão dos resultados, optamos em nomear a estudante com deficiência visual como *E 01*. Os conceitos do ensino de geografia trabalhados foram Tempo e Temperatura. Sendo assim, para este artigo pretendemos trazer os resultados

* ⁴ Este artigo é resultado de uma pesquisa de Mestrado em Geografia realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), finalizada em 2014.

levantados a partir da construção dos gráficos táteis e das leituras das questões aplicadas no decorrer do processo de desenvolvimento da proposta em tela.

A pesquisa foi planejada em conjunto com o cronograma da sala de aula envolvida, e o planejamento de conteúdo da professora regente, teve duração de três meses para sua realização, considerando a observação e a familiarização da pesquisadora com os estudantes e o acompanhamento dos conteúdos e da dinâmica de sala de aula. Nesse processo, foram realizados os exercícios de construção, leitura e interpretação dos gráficos táteis, com o tema escolhido a partir do conceito de tempo e da importância da temperatura para definição do tempo.

A definição das atividades, a forma de coleta de dados e quais representações gráficas seriam construídas pelos estudantes, respeitou o conteúdo programado e já estabelecido pela professora regente^{5*}. Desta forma, a delimitação do conteúdo geográfico, destacou o tema “o continente americano”, o número de aulas a serem utilizadas definiu-se em cinco aulas para a realização das atividades, o material utilizado para a confecção dos gráficos táteis pelos estudantes foram: papel cartão, linhas, EVA, cola, etc.

Considerando o tema definido e respeitando o conteúdo planejado “o continente americano” a professora regente apresentou os aspectos físicos do continente tema, e ressaltou os aspectos que diferenciam o conceito de Tempo e Clima, quais as características que formam esses conceitos. Com isso, definimos pela articulação dos conceitos destacadas pelo tema com a realidade local dos estudantes. Para tanto, propomos a observação de como o conceito de Tempo permeia a vida cotidiana, como a Temperatura condiciona a dinâmica local. A coleta de dados para a construção dos gráficos foi realizada na cidade de Maringá, considerando informações relacionadas ao Tempo e à Temperatura.

Após o planejamento, a fase seguinte aconteceu no segundo bimestre do calendário letivo escolar^{6*}, a professora regente iniciou o conteúdo sobre o tema, em seguida iniciamos a intervenção dando seguimento à discussão, ressaltando a diferença entre os conceitos de Tempo e Clima. Nessa aula introdutória, buscou-se que os estudantes identificassem em seu

*⁵ A professora denominada regente, era a professora de Geografia da turma.

*⁶ A pesquisa foi aplicada no ano letivo de 2013.

cotidiano que o Tempo meteorológico faz parte da sua vida, tornando o conceito significativo para o ensino.

Em seguida, foi definida a proposta da atividade, a apresentação da tabela a ser preenchida pelos estudantes. Após as orientações, os estudantes observaram as condições do Tempo na cidade de Maringá/PR pelo período de quatorze dias, e a partir das suas percepções sobre o Tempo como: sol, nuvens e chuva e para a Temperatura: muito quente, agradável e frio. Seguindo o intervalo de observação para a coleta dos dados, na segunda e terceira aulas, definiram-se os tipos de gráficos que poderiam ser construídos, gráfico de linha e o gráfico de barras e, assim, foi iniciada a construção dos mesmos. A quarta aula estabeleceu-se para a finalização da construção dos gráficos, enquanto na quinta e última aula, o espaço foi reservado para a atividade de interpretação dos gráficos táteis.

A APRENDIZAGEM DE GRÁFICOS, DE TEMPO E TEMPERATURA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Na aula introdutória, sobre o conceito de Tempo, foi também o momento em que se fez a orientação para a execução das atividades, foram distribuídas as tabelas que deveriam ser preenchidas pelos estudantes durante quatorze dias posteriores, a partir de suas observações sobre as condições do Tempo, destacando que os procedimentos relativamente simples, se estabeleceram a partir dos sentidos dos estudantes, olhar, tocar, sentir frio ou calor. Com as tabelas preenchidas baseadas nas percepções dos estudantes pelos quatorze dias de observações como mostra a figura 1, preenchida por um dos estudantes, destacando que a recolha dos dados sobre o cotidiano é um fator relevante para a construção das representações.

Figura 1 - Tabela preenchida com dados qualificando o tempo e a temperatura

1. Preencha a tabela de acordo com a sua observação de Tempo e Temperatura, é importante que você faça a sua observação sempre no mesmo horário do dia.

As variações devem ser marcadas da seguinte forma:

Tipos de Tempo – Sol	Tipos de Temperatura – Muito quente
Sol sem nuvens	Quente
Nuvens	Agradável
Chuva	Frio
	Muito Frio

Como está o Tempo e a Temperatura hoje?		
Dia	Tipos de tempo	Temperatura
1	Chuvoso	24 / 08
2	Chuvoso	20 / 08
3	Chuvoso com nuvens	20 / 08
4	Chuvoso	23 / 08
5	Chuvoso	23 / 08
6	Chuvoso	23 / 08
7	Chuvoso com nuvens	23 / 08
8	Chuvoso com nuvens	20 / 08
9	Chuvoso com nuvens	21 / 08
10	Chuvoso	01 / 08
11	Chuvoso	02 / 08
12	Chuvoso	02 / 08
13	Chuvoso	04 / 08
14	Chuvoso	03 / 08
15	Chuvoso	03 / 08

Fonte - autores, 2014.

Na primeira atividade, a coleta de dados qualitativos possibilitou o levantamento sobre as condições do Tempo na cidade de Maringá e logo após, a organização desses dados de forma que os estudantes não apresentaram dificuldades na organização das informações e consideraram o agrupamento para, posteriormente, estabelecer a síntese dos dados. Na segunda aula que tratou das definições dos tipos de gráficos que seriam confeccionados pelos estudantes, observaram-se algumas dificuldades devido à falta de um conhecimento prévio sobre os tipos de gráficos. Assim foi registrado por sua vez e aparece descrito abaixo:

Os estudantes não apresentaram dificuldades na construção dos gráficos táteis nem em definir o tipo de gráfico a ser usado. Perceberam e fizeram distinção da forma e conseguiram estabelecer uma ordem, entre os dias com mais ou menos chuva, sol, nuvens, etc. Quanto à tomada de decisão, sobre qual tipo de gráfico usar, os estudantes revelaram já ter conhecimento, que provavelmente, foi adquirido com atividades já realizadas com o uso dos livros didáticos, que apresentam diferentes tipos de gráficos ao longo dos conteúdos previstos para o ano letivo.

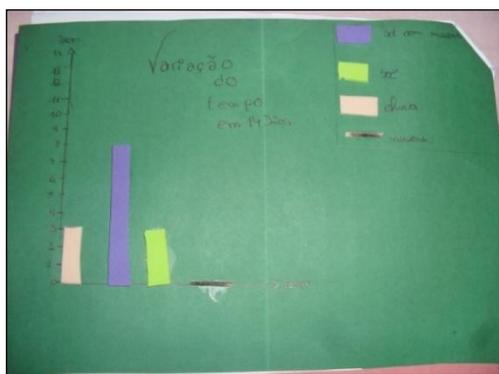
Assim como Rego (2009) verificamos no episódio descrito que os sistemas de símbolos, são entendidos como sistema de representações da realidade, funcionam como elementos mediadores e permitem a comunicação entre os indivíduos. Os significados contidos nos símbolos foram compartilhados pelo grupo e a percepção e interpretação deles. Essa é a razão que Vygotsky (1988) assegura para o funcionamento dos processos mentais que são fornecidos pela cultura, por meio da mediação.

Na segunda e terceira aulas foram construídos os gráficos táteis a partir dos dados. A preocupação em planejar esta atividade aconteceu em decorrência de ter em sala uma estudante com deficiência visual e ainda por buscar a construção de materiais didáticos que favorecem o uso por todos participantes. Nesta etapa os estudantes foram orientados, a partir do conteúdo, no estabelecimento da forma, e no entendimento do significado da representação e estabelecimento do cruzamento dos eixos cartesianos, vertical e horizontal. Os estudantes conseguiram significar suas ações perguntando e explicando o que iriam representar, para quê e como fazer, contando com o auxílio da professora. Observamos, como Passini (2007), que a reflexão dos estudantes sobre suas ações ou representações pode auxiliar o estudante a melhorar seu pensamento para avançar da adivinhação para uma resposta lógica.

Quanto à comparação no que se refere somente a forma, não houve dificuldades na determinação no tamanho das barras, e dos tamanhos dos eixos. Os estudantes conseguiram

estabelecer uma comparação e perceberam a diferença a partir do conteúdo como mostra a figuras 2 e 3. Passini (2007) ressalta que quando confirmada a assertiva de que a imagem ‘fala’ se houver a possibilidade do estudante construir a imagem, por exemplo, trocando colunas e linhas, está se abrindo caminho para que ele possa significar a imagem.

Figura 2 – **Exemplo de gráfico**
colunas ou barras verticais.



Fonte - autores, 2014

Figura 3 - **Gráfico com os tipos de tempo no**
eixo x e os dias no eixo.



Fonte - Estudante E 01, 2014.

Deste modo, para Rego (2009) a atividade que necessitou ser mediada passa a construir um processo voluntário e independente. Para Vygotsky (1984) o caminho do objeto até a criança e da criança até o objeto passa através de outra pessoa, assim torna-se a estrutura humana complexa e produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social. A construção do caminho entre o objeto até a criança fortalece o papel da mediação, função essa exercida pela professora, e que futuramente pode se tornar independente, quando a criança apresenta conhecimentos sobre o objeto, e a sua relação com esse já não é a mesma do primeiro contato.

Para a construção dos gráficos na perspectiva da E 01 precisou-se de uma aula diferenciada, já que não havia interação da estudante com o meio em razão da sua limitação de visão. Foram realizadas tentativas de interação com os colegas do grupo para que a atividade acontecesse, mas não deu muito resultado. Com isso, a pesquisadora e a professora regente auxiliaram a estudante em um momento diferente a aula, dedicando um tempo especial para que ela pudesse construir o gráfico de barra com suas observações do tempo e sua percepção da realidade. Esta mediação contribuiu para que a estudante E01 pudesse efetivar a construção

dos gráficos propostos. A percepção sobre os dados coletados da estudante E01, e na mediação entre os demais estudantes foi possível destacar na construção dos gráficos e nos diálogos, os aspectos que foram registrados sobre as condições do Tempo. A partir dessa ação mediada resgatamos o seguinte episódio:

Professora – Como que você sabe que é um dia de sol?

E 01. – Quando estou andando e queima o meu rosto.

Professora – E quando está com nuvens?

E 01. – Ai o meu rosto não queima.

Professora - E quando está nublado?

E 01. – Ai o meu rosto fica gelado.

Professora – E quando chove?

E 01. – Ai o meu rosto fica molhado.

Segundo Amiralian (1997), o cego substitui o que ele não vê por meio da linguagem, o que pode justificar algumas palavras não compreensíveis ou parcialmente compreensíveis. Além disso, a pessoa cega percebe o mundo por meio de todos os sentidos que não a visão, como tato, olfato, paladar, audição, mas o significado das coisas lhe é transmitido, em sua maioria, pelas relações sociais e culturais, e as pessoas normovisuais certamente utilizam a visão como fonte de informação e conhecimento. A consequência disto é que a pessoa cega tem que fazer constantes “ajustes” entre aquilo que ela conhece por meio de suas percepções e aquilo que chega pela fala dos que a rodeiam.

Neste sentido, o desenvolvimento da Cinestesia ^{7*} refere-se aos receptores sensoriais encontrados no sistema nervoso somático, eles são os responsáveis pelas experiências sensoriais recebidas e interpretadas pelo nosso corpo. É de suma importância tanto para a estudante com deficiência visual como para os estudantes normovisuais. É função dos receptores sensoriais fornecer ao sistema nervoso central informações sobre as condições internas das estruturas orgânicas e do meio externo. São eles que definem os sentidos visão, olfato, tato, paladar, audição e sensibilidade corporal. Por isso é importante estimular o uso de outros sentidos para os que possuem visão assim como estimular os demais sentidos para quem não possui visão. Para Ferreira (2000) a relação existente entre cinestesia e o desempenho motor do indivíduo pode ser influenciado pelo método utilizado de avaliação das habilidades perceptivas, sendo assim a aprendizagem depende da utilização de métodos que considerem a cinestesia como participante do processo de aprendizagem.

*⁷ A cinestesia é a percepção das várias partes do corpo, ou seja, é a sensação ou percepção do movimento.

Portanto, considerando a cinestesia como parte da aprendizagem com o estímulo dos sentidos a confecção dos gráficos de linha. O objetivo era representar a progressão ordenada das variações de temperatura, consideradas em muito quente, quente, agradável e frio, sendo que é importante ressaltar que por meio das relações sociais atribuímos estes significados, deste modo, a construção aconteceu através de duas formas de percepção. As distâncias no eixo horizontal, foram marcadas por pontos e unidos através de linha contínua para representar o número de dias com as suas variações.

Na construção dos gráficos de linha, os estudantes seguiram as orientações da professora, no entanto no momento da confecção dos gráficos surgiram dúvidas. Os estudantes apresentaram dúvidas quanto aos eixos cartesianos, as cores para representar e o tamanho específico para a construção das barras em relação ao posicionamento do eixo vertical, entre essas dúvidas destacamos o episódio com E 01:

E 01 – Professora, por favor.

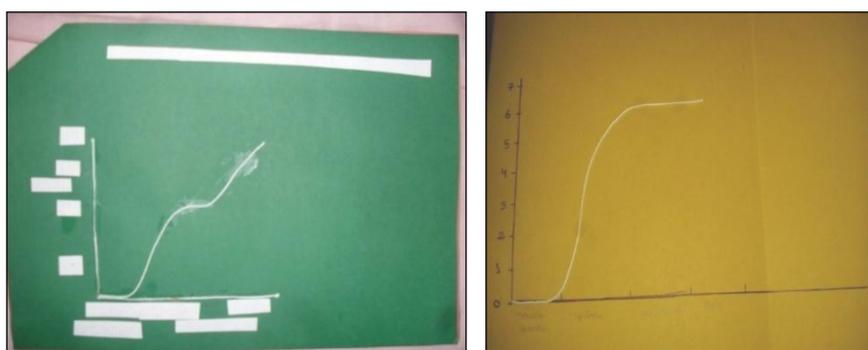
E 01 – Eu posso colocar até o número sete.

Professora – Depende do número de dias que você contou.

E 01 – Eu tenho outra dúvida, como que eu vou marcar o ponto.

Professora – Você pode marcar com o EVA, e depois passar a linha.

Figura 7 - Gráfico de linha com a variação da temperatura



Fonte - Produzido pela E 01.

A distância entre o que estudante é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ele realiza em colaboração de seu grupo social caracteriza o que Vygotsky (1988) denomina de

desenvolvimento potencial ou proximal. A criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa, sejam elas adultas ou crianças mais experientes (REGO, 2009). Neste caso a estudante, assim como os demais realizaram as tarefas com a colaboração e diálogo mediado pela pesquisadora e pela professora regente.

A observação dos procedimentos dos estudantes mostrou a importância de se construir uma imagem que fale, neste sentido a estudante percebeu a necessidade de representar uma ordem na imagem tátil, tanto que atentaram para a criação de título e de legenda, sendo esses elementos condicionantes para a leitura do gráfico, que deve iniciar pelo título, legenda, e os eixos vertical e horizontal.

A construção da interação da E 01 com os grupos que formaram sala de aula aconteceu de forma diferente que os demais estudantes. Ela não mostrou iniciativa de se auto conduzir, se manteve à espera de outra pessoa que a conduzisse para as atividades em razão da sua deficiência visual. Com a atividade de formação de grupos, percebeu-se que a interação entre os estudantes precisa acontecer, para que torne-se cotidianamente exercida, as trocas em sala de aula para a realização de uma atividade, permite que os estudantes sintam-se a vontade, auxiliem-se e dialoguem, em suas dúvidas, formas de construção e interpretação sobre os materiais construídos.

A estudante E01 em suas possibilidades desenvolveu suas atividades, dialogou com seus colegas e principalmente indicou mudanças no seu meio, nas relações interpessoais, nas questões metodológicas de ensino de Geografia. Segundo Rego (2009) na perspectiva dos estudos de Vygotsky (1988), a relação indivíduo/sociedade são resultados da interação dialética do indivíduo com o seu meio sociocultural, pois assim ao mesmo tempo em que indivíduo transforma o seu meio para atender as suas necessidades ele transforma a si mesmo. Porém, com relação à E 01 não observamos interação dela com seus colegas, fato que deve causar consequências na sua transformação como cidadã.

Nessa perspectiva de interação e redimensionamento das interações sociais no contexto escolar, a troca entre os estudantes e o professor torna-se condição necessária para a produção do conhecimento e cabe ao professor promovê-las no cotidiano da sala de aula. Desse modo a prática baseada nessa perspectiva deve considerar o estudante como ativo no processo de conhecimento e não como aquele que recebe as informações exteriores passivamente, fator este posto em prática nesta pesquisa.

Para as atividades de interpretação dos gráficos táteis produzidos pelos estudantes foram respondidos questionários, com questões que necessitavam da leitura gráfica. Um exercício com base na leitura do gráfico do colega, e outros dois a partir da leitura de gráficos que abordavam dados do município de Maringá. Essa atividade foi realizada com a formação de duplas de estudantes, no entanto alguns desses estudantes optaram por responder sozinhos os exercícios. Vinte estudantes participaram da atividade que necessitou apenas de uma aula para a sua realização. As questões foram respondidas conforme a interpretação dos estudantes. Análise os gráficos de Tempo e Temperatura e responda: a) **Qual a condição de Tempo apresenta maior significado no gráfico de Tempo?** Os estudantes responderam:

“Sol, Sol com nuvens; Tempo/(Sol) 7 dias; Sol com nuvens; Nuvens, Sol com nuvens; Dia de Sol e dia de Nuvens; Os dias de Sol com nuvens; Sol”.

Mesmo perguntando a condição com maior significado, ou seja, o maior número de dias em que se esteve em determinada condição do tempo, alguns estudantes responderam duas condições, isso caracteriza as ideias de Hoffmann (1999) que há diferentes maneiras do estudante compreender o professor, o conteúdo, o que lhe é solicitado, assim como há diferentes maneiras do professor compreender o estudante. Portanto consideramos todas as diferentes respostas. Para melhor representar as respostas foram feitos gráficos com os dados obtidos pelos números de respostas.

O momento de correção das atividades se tornou um momento de reflexão sobre as considerações que foram construídas pelos estudantes e não para considerá-las como certas ou erradas. Nesse sentido, considerando a este processo como uma ação avaliativa mediadora, algumas considerações foram efetuadas para oportunizar aos estudantes um momento de a expressão de suas ideias, com discussões entre os eles a partir de situações propostas e a realização das tarefas individuais procurando investigar e entender as respostas apresentadas por cada um/uma que apresentava sua produção. Hoffmann (1999). Assim como foi dada autonomia para que os estudantes sentissem a condição do tempo para eles em determinados dias, e para que esses escolhessem a melhor forma de representar os seus dados, na interpretação essa autonomia prevaleceu.

Qual o tipo de Temperatura apresenta maior significado no gráfico de Temperatura? Os estudantes responderam:

“Dias quentes e agradáveis; O maior foi de frio; Agradável; Frio; Temperatura/(Frio) 7 dias; O maior foi de frio; Dias quentes e agradáveis; Quente; Frio; e a E 01 disse: Agradável”

Nesta questão os estudantes também responderam mais de um tipo de temperatura, portanto todas as respostas foram consideradas. E segundo Kamii (1992 apud, HOFFMANN, 1999) a cooperação na interação entre o professor e o estudante é o que determinará o desenvolvimento da autonomia. Entendemos que o exercício da autonomia no desenvolvimento das práticas em sala de aula contribui para formação de estudantes participativos. A compreensão das atividades e os objetivos do que foi proposto na organização dos gráficos ficou claro na leitura e interpretação dos gráficos, como mostra os relatos a seguir:

Professora - Vocês perceberam qual a diferença entre clima e tempo?

Estudantes – Sim.

Professora – Qual é a diferença?

Estudantes – Se está frio, ou quente, e o clima é permanente.

Professora – Como assim o clima é permanente?

Estudantes – Então, de trinta em trinta anos ele pode mudar.

Professora – Como assim de trinta em trinta anos o clima muda?

Estudantes – Não, assim ele pode mudar.

Professora – Então em trinta anos o clima muda?

Estudantes – Não, eles demoram pelo menos trinta anos para descobrir o clima de um lugar.

Estudantes – E ele pode mudar.

Professora – E como eles descobrem as mudanças, por meio do que?

Estudantes – Pressão.

Estudantes – Precipitação, temperatura, vento...

Professora – A precipitação está acontecendo hoje.

Professora – E o tempo, como que descobre o tempo?

Estudantes – Só você ir lá fora e ver.

Estudantes – Umas cinco horas.

Professora – Em uma variação de cinco horas pode mudar o tempo?

Estudantes – Sim, pode mudar.

Professora – E como que descobre o tempo?

Estudantes – Também, com a precipitação, temperatura, vento.

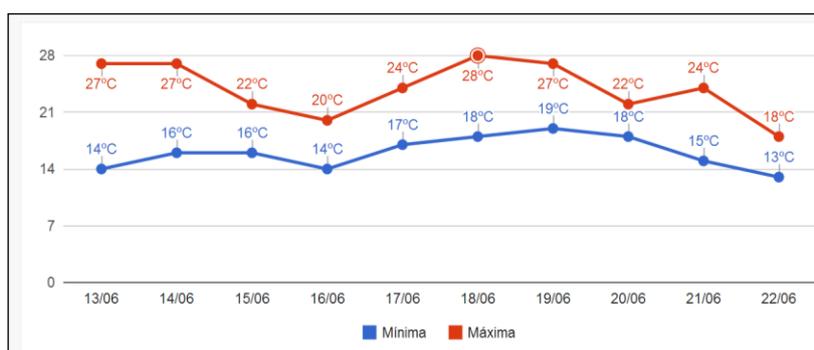
Segundo Oliveira (1992) os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, tratando ainda

o grupo cultural em que o indivíduo se desenvolve que irá lhe fornecer os significados para ordenar os conceitos. Os conceitos cotidianos que se referem a conceitos que são construídos a partir da observação estão intimamente relacionados com os conceitos científicos, que por sua vez não estão diretamente acessíveis à observação, mas que juntos fazem parte de um único processo de formação de conceitos.

Os estudantes quando em contato com os conceitos cotidianos abrem caminho para conceitos científicos e o seu desenvolvimento. Neste caso é possível verificar que os estudantes estão em contato com conceitos cotidianos, como; a precipitação (chuva) temperatura (quente, ou frio), vento. Nesse sentido Oliveira (1992) afirma que os conceitos geográficos devem se desenvolver no esquema simples 'aqui e em outro lugar', isso faz com seja criada uma série de estruturas necessárias para a evolução de aspectos primitivos e elementares de um conceito, e isso dá corpo e vitalidade. Portanto aprender através do que está no cotidiano, se torna fundamental para compreender o outro lugar.

Para a segunda questão da atividade de interpretação os estudantes necessitavam analisar dois gráficos: a) **Identifique no gráfico e responda qual a temperatura máxima e a temperatura mínima prevista para os próximos dias em Maringá - PR?** A figura 5 ilustra o gráfico que foi utilizado na atividade;

Figura 58 - Gráfico utilizado na atividade de interpretação.



Fonte - autores, 2014.

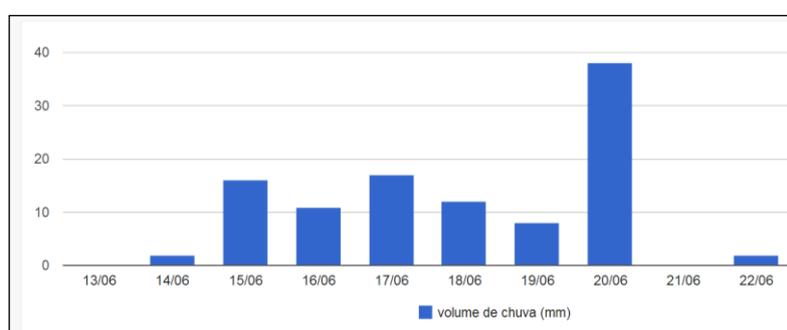
Nesta atividade havia duas possibilidades de respostas certas: o dia ou a temperatura estavam corretas, alguns identificaram as temperaturas maiores e menores, outros apenas os dias em que aconteceram as temperaturas, máxima e da mínima. Ou seja, não apresentaram

dificuldades na interpretação desse tipo de gráfico pronto. Segundo Rego (2009) na perspectiva de Vygotsky, a formação de um conceito além das informações recebidas do exterior, a atividade mental também é necessária, deste modo um conceito não pode ser apreendido através de treinamento mecânico, nem somente ser transmitido ao estudante pelo professor.

Neste caso, os conceitos de temperatura assim como outros conceitos que determinam o Tempo e o Clima estão consolidados no desenvolvimento dos estudantes. Embora os conceitos não sejam assimilados prontos, as atividades com este tipo de representação, remete ao que nos afirma Rego (2009) para Vygotsky o pensamento conceitual que depende do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, e que este contexto é que define o ‘ponto de chegada’ do sujeito.

Para Francischett (2001) na sala de aula, umas das maneiras mais comuns de se trabalhar com a linguagem cartográfica é através de situações que permitam aos estudantes perceberem como tal linguagem constitui-se em um sistema de símbolos que abrange grandezas diretamente proporcionais, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Neste sentido o grande desafio está em como ensinar a linguagem cartográfica e torna-la uma linguagem didática, seja através de gráficos, maquetes, esquemas e outros recursos. **Identifique quais dias tem maior e menor probabilidade de chover no gráfico de volume de água previsto para os próximos 10 dias em Maringá de acordo com o gráfico?**

Figura 6 - Gráfico utilizado na atividade de interpretação.



Fonte - autores, 2014.

Neste exercício sete estudantes responderam considerando que os dias de menor probabilidade de chuva eram os dias 13 de junho e o dia 21 de junho, pois consideraram esses

dias com a probabilidade de 0 mm de chuva. Os outros doze estudantes que fizeram o exercício consideraram que os dias de menor probabilidade seriam o dia 14 de junho e 22 de junho, pois na figura 6 esses dias apresentam uma baixa probabilidade. Para o dia de maior probabilidade foi considerado o dia 20 de junho. Essa interpretação confusa pode ser atribuída a falta do exercício de leitura dessas representações, essa dificuldade em estabelecer a menor probabilidade representado também foi revelada durante a construção dos gráficos táteis como mostra a fala:

Estudante – Professora e quando eu não contei nenhum dia de chuva, como que eu represento?

Professora - Se não foi contado nenhum dia de chuva, com qual número você representa?

Estudante – Com o zero.

Professora – Portanto, onde é o zero no seu gráfico?

Estudante – No eixo x.

Professora – Você pode colocar a condição de chuva, porém no gráfico se não tem nenhuma demarcação, logo representa zero.

A dificuldade de construção que foi mediada pela professora no momento da dúvida repetiu-se na leitura. Isso explica que os conceitos cotidianos possuem uma ligação aos conceitos científicos, e estes não são assimilado de pronto, necessitam de um processo de mediação e maturação. Essa dificuldade vem ao encontro com o que assegura Oliveira (1992) sobre a operação com sistemas simbólicos. Eles estão ligados ao desenvolvimento da abstração e da generalização e possibilita a realização de formas de pensamento, que não seriam possíveis sem os processos de representação. E, ainda assegura a autora, os sistemas de símbolos que se interpõe entre sujeito e objeto de conhecimento têm a origem social, por isso as funções psicológicas superiores baseadas na operação com sistemas simbólicos são constituídas de fora para dentro.

Essa situação pode ser considerada pelo pouco uso dos símbolos gráficos como instrumentos de ensino, e como instrumento para o conhecimento de conceitos cotidianos. Segundo Rego (2009) na teoria histórico-cultural e para Vygotsky o indivíduo se desenvolve não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas também e principalmente a partir de suas interações sociais, a partir das trocas com outros indivíduos. Isso nos permite considerar que o desenvolvimento dos estudantes além da maturação precisa das interações sociais, seja pela mediação da professora ou pelas trocas com os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, através de uma proposta pedagógica para ensinar e aprender Geografia, foi possível compreender como os estudantes normovisuais e o estudante com deficiência tem diferentes trajetórias para compreender o que é trabalhado em sala de aula. Depende em parte das condições sociais, da história marcada no tempo vivido, e o lugar social ocupado por cada estudante. Portanto, foi possível perceber no processo de construção dos gráficos e importância da mediação para o desenvolvimento da aprendizagem de todos e principalmente da estudante com deficiência visual.

É evidente que ensinar com ferramentas diferenciadas não é uma tarefa fácil, é preciso organização e planejamento, mas quando condicionado por objetivos de reconhecer que é importante para que os estudantes compreendam o que é trabalhado nas aulas de geografia, torna-se intrigante e prazeroso, proporcionando aos estudantes o prazer da descoberta e o sentimento da autoria nas tarefas realizadas. Foi possível comprovar que o gráfico utilizado como ferramenta de aprendizagem, para o ensino de Geografia, adequado em uma sequência didática, mediado pelo professor por meio de fundamentos teóricos e metodológicos torna-se um aliado da aprendizagem significativa^{8*}.

Sobre as respostas geradas pela pesquisa, destaca-se inicialmente a interação que os estudantes apresentaram com a coleta de dados, a produção, a leitura e interpretação dos gráficos confeccionados. Além da motivação que demonstraram com as atividades realizadas, foi possível perceber que pesquisar sobre um tema do espaço vivido foi um fator que ajudou no encaminhamento das tarefas propostas. Foi possível confirmar que propor o desenvolvimento dos gráficos dentro dos conteúdos do ensino de geografia pode ser utilizados como ferramentas no plano de ensino do professor. A partir de sua utilização no 8º ano do ensino fundamental podendo se estender em diferentes conteúdos e anos do ensino fundamental e médio.

Com os resultados da pesquisa, confirmou-se que os conhecimentos prévios, ou experiências já vivenciadas servem de sustentação para a nova aprendizagem dos estudantes, mesmo que ela ainda não tenha uma ligação direta com o conteúdo que se pretende trabalhar.

*⁸ A aprendizagem significativa no ensino de Geografia está na relação dos conteúdos ensinados confrontados com a vida cotidiana dos estudantes.

Weizs (2006) garante que após as situações de aprendizagem planejadas o professor passa para a verificação de como os estudantes estão progredindo, uma vez que o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma entre e para todos. Portanto, é necessária uma avaliação do percurso formativo ou processual. Essa avaliação permite constatar que os estudantes apresentam diferentes percursos para aprender Geografia, independente de serem normovisuais ou estudantes com deficiência visual. A construção dos gráficos artesanais, em princípio consideradas simples, é uma estratégia que contribui para facilitar a compreensão da representação e eficaz para a compreensão de conceitos geográficos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos – estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: Acesso em: mar. 2018.

FERREIRA, M. D. C. A importância da cinestesia na aprendizagem e desempenho das tarefas motoras. **Educação & Comunicação**. n.º 3, Jun., p. 26-33. 2000.

FRANCISCHETT, M. N. **A Cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada**. 2001. 219f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1993.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU,1986.

MORAES, R. GALIAZZI, M.C. RAMOS, M.G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAS, R. LIMA, V.M.R. (Org.) **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**.2.ed. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.

OLIVEIRA, M. K.Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, I. de et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Sumus, 1992.

PASSINI, E. Y. Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia. In: ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. P.173-192.

REGO, T. C. **Vygotski: uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Educação e Conhecimento).

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ed. USP, 1988, p. 103-117.

WEISZ. T. SANCHEZ, A. A necessidade e os bons usos da avaliação. In: WEISZ. T. SANCHEZ, A. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem**. São Paulo : Ática, 2006, p.95-115.

REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INFLUENCIA DA AGRICULTURA FAMILIAR E DAS PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS NAS ESCOLAS RURAIS DE CAMPO GRANDE/MS

Cristiano Pereira da SILVA *¹, Tatiana Gonçalves Lima da SILVA²

*¹ Professor Doutor do Curso Técnico em Agronegócio no Centro de Formação Profissional Profa. Maria de Lourdes Widal Roma. Rua Anacá, n. 548, Bairro Moreninha III, Campo Grande/MS. e-mail: cpsilva.cetec@gmail.com;

*² Professora Especialista do Curso Técnico em Administração no Centro de Formação Profissional Hércules Maymone. Av. Joaquim Murтинho, 2612 - Itanhangá Park, Campo Grande - MS, 79003-020. tati.anaglima@outlook.com

RESUMO

Neste artigo serão abordados os fundamentos da Educação no campo e os conceitos básicos da Agroecologia e agricultura familiar, nas escolas rurais de Campo Grande/MS, dando destaque e divulgando as políticas educacionais e as atividades práticas realizadas e vivenciadas durante a execução deste projeto de pesquisa. Identificaremos as práticas ecológicas e a percepção da comunidade escolar e rural, em relação ao respeito do meio ambiente e dos recursos naturais, destacando a importância na formação dos alunos e cidadãos. O estudo foi realizado no município de Campo Grande/MS, através de levantamento bibliográfico, visita técnica as escolas da zona rural e a condução de reuniões pedagógicas para compreender os processos educacionais e as políticas educacionais adotadas para educação do campo e suas especificidades regionais. Através desta pesquisa, pode-se perceber que as práticas agroecológicas estão de acordo com as diretrizes das políticas públicas da educação do campo, que estreita a relação entre os sistemas produtivos, homem-natureza, buscando a sustentabilidade ecológica, econômica, social, cultural, política e ética, focada no fortalecimento da agricultura familiar, pequenas propriedades, na mão de obra familiar, em sistemas produtivos complexos e diversos, adaptados às condições locais.

Palavras-chaves: educação do campo, agroecologia, formação técnica.

REFLECTION ON THE FIELD EDUCATION AND THE INFLUENCE OF FAMILY AGRICULTURE AND AGROECOLOGICAL PRACTICES IN THE RURAL SCHOOLS OF CAMPO GRANDE / MS

ABSTRAT

We will identify the ecological practices and the perception of the school and rural community, regarding respect for the environment and natural resources, highlighting the importance in the train In this article we will discuss the fundamentals of Education in the field and the basic concepts of Agroecology and family agriculture, in the rural schools of Campo Grande / MS, highlighting and disseminating the educational policies and practical activities carried out and experienced during the execution of this

research projecting of students and citizens. The study was carried out in the city of Campo Grande / MS, through a bibliographical survey, a technical visit to rural schools and the conduction of pedagogical meetings to understand the educational processes and educational policies adopted for rural education and its regional specificities. Through this research, one can perceive that agro-ecological practices are in accordance with the guidelines of the public policies of rural education, which narrows the relationship between productive systems, man-nature, seeking ecological, economic, social, cultural, politics and ethics, focused on strengthening family farming, small farms, family labor, complex and diverse production systems, adapted to local conditions.

Key word: agricultural education, agroecology, technical training.

INTRODUÇÃO

A perspectiva da educação do campo leva-nos a pensar em um novo sentido de escola no campo, não somente por exigências de atendimento aos educandos, mas pela reflexão da sua função social, cultural, ambiental, seu caráter formativo, a formação de professores, o processo de ensino aprendizagem a ser efetivado e a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja de acordo com a história de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo. Deve-se considerar a educação com a natureza, o respeito pelo meio ambiente e pelas questões culturais e sociais do local onde a escola está inserida (BAVARESCO e RAUBER, 2014).

A escola do campo, assim como a educação rural, em tempos de globalização assume um importante papel para o desenvolvimento das comunidades rurais, pois é através de sua ação-construção educativa que as comunidades escolares do campo buscam uma maior integração social, cultural e econômica além de ser um veículo difusor de conhecimentos e saberes sociais. No atual contexto, a escola deve assumir seu papel de elo integrador das trocas dos saberes e técnicas que apontem para uma nova proposta de desenvolvimento: o desenvolvimento rural sustentável nas comunidades escolares camponesas (ANTUNES e MARTINS, 2010; MOLINA, 2016)

As conhecidas escolas do campo encontram-se espalhadas nos bairros ou vilas rurais, distribuídas por todo território brasileiro, em locais de fácil acesso, próxima da zona urbana e outras de difícil acesso, bem distantes e com características peculiares e típicas daquela comunidade, que merecem nossa atenção e estudo. Conhecermos o que produzem, como vivem, o que são ensinados nas escolas rurais e como a comunidade escolar trabalham as competências técnicas voltadas para as práticas agropecuárias, agrícola e os sistemas

agroecológicos ou agrossistemas, são de extrema importância para compreendermos a formação básica dos futuros profissionais do agronegócio brasileiro. Geralmente nestes locais, os familiares cultivam hortaliças, frutíferas, grãos e nos finais de semana, levam para a zona urbana (municípios) em feiras livres e no abastecimento de supermercados e mercearias. Neste contexto é comum que as regiões de agricultura familiar e orgânica, estejam inseridas as ditas, Escolas do campo (BRASIL, 2010).

A educação do campo hoje deve aproximar a comunidade da escola, conhecer suas especificidades, dinâmicas, limites, possibilidades e alternativas, na busca de uma unidade de ação, sem esquecer a pluralidade sociocultural das escolas rurais, ou seja, os saberes sociais, como culturas e crenças devem ser trabalhados em todas as escolas do campo. Assim o educador deve de forma permanente conhecer e reconhecer o espaço da escola desenvolvendo em suas práticas educativas a valorização da comunidade da escola rural, respeitando suas especificidades e incorporando na educação formal os saberes sociais passados de geração a geração (MOLINA, 2014).

As escolas rurais ou do campo encontram-se espalhadas nos bairros ou vilas rurais, distribuídas por todo território brasileiro, algumas em locais mais próxima da zona urbana e outras bem distantes, com uma distância média de até 120km. Portanto, conhecer o que muito deles praticam no ensino nas escolas rurais e como trabalham as competências técnicas voltadas para as práticas agropecuárias, agrícola e os sistemas agroecológicos ou agrossistemas, são de extrema importância para compreendermos a formação básica desses agrônomos mirins. Geralmente nestes locais, os familiares cultivam hortaliças, frutíferas, grãos e nos finais de semana, levam para a zona urbana (municípios) em feiras livres e no abastecimento de supermercados e mercearias. Neste contexto é comum que as regiões de agricultura familiar e orgânica, estejam inseridas as ditas, Escolas do campo (OLIVEIRA, 2008; MACHADO, 2014).

A educação do campo leva-se em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem. Por isso, os professores na dinâmica da educação do campo são considerados sujeitos em construção, assim como os alunos. No entanto, aos educadores é cabível a tarefa de perguntar-se quem são os sujeitos com os quais compartilham experiências de vida durante o ano letivo, haja vista que cada aluno tem sua identidade, sua história e o professor também. Por isso os professores devem perceber o quanto é importante assumir sua história para que então,

possam descobrir a pessoa que está por trás do rosto de cada criança, jovem ou adulto, e então, conheçam sua história, respeitem suas diversidades e seus direitos (ANTUNES e MARTINS, 2010).

A escola do campo tem uma grande responsabilidade, com o educando, sua família e a comunidade como um todo, já que esta pode ser um veículo fundamental para a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais bem como a proposta da construção coletiva que aproxime o homem da terra. A escola do campo deve ter caráter de inclusão social, onde o educando, filho de agricultor, se sinta valorizado e projete na sua vivência comunitária um novo caminho para o desenvolvimento do campo, o desenvolvimento sustentável (PEREIRA, 2014)

A educação do campo nasce sobre uma lógica de mobilização dos movimentos camponeses, com uma proposta de desenvolver novas metodologias de ensino, revalorizar os saberes populares e propor políticas públicas diferenciadas para a população do espaço rural. Intensos processos de lutas sociais protagonizadas pelos movimentos sociais rurais; os enfrentamentos com a força ofensiva neoliberal no país, estabelecida na década de 1990 e experiências educativas inovadoras são a base para o avanço da construção coletiva do paradigma da educação do campo. A educação do campo é um "fenômeno da realidade brasileira atual", sendo considerada uma "categoria de análise" das práticas e políticas de educação dos trabalhadores e camponeses em seus territórios (MOLINA, 2017).

O modelo de desenvolvimento implementado no espaço rural, a partir da modernização da agricultura, impulsionou uma prática educativa nas escolas do campo como reforço a uma visão de atraso e sem perspectivas para a população rural. O modo de produção camponês é situado na invisibilidade dessa lógica formativa hegemônica e suas identidades são rejeitadas. A formação profissional serve como correia de transmissão dos conhecimentos da revolução verde e tem o papel de formação de mão de obra para as empresas agroindustriais (RIBEIRO, 2010).

A Educação do campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Portanto, trata-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana (RIOS, 2016).

Importante esclarecer que a educação do campo possui tal denominação não só apenas por sua localização espacial e geográfica, mas também pela cultura que a população camponesa possui que a diferencia da cultura das pessoas que vivem no meio urbano. Assim conclui que o “que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança” (BRASIL, 2010).

Dessa forma, importante considerar, que a educação do campo, é uma educação voltada para um público alvo específico, e que, portanto, necessário que a educação fornecida nas escolas situadas no campo considere a cultura e a identidade das pessoas que lá vivem. Valorizando e enriquecendo ainda mais essa cultura camponesa que historicamente foi e, ainda é menosprezada e subjugada pelas pessoas do meio urbano (SANTOS, 2018)

O objetivo do presente trabalho é valorizar as escolas rurais e a educação no campo na região de Campo Grande/MS, e as influencias da agricultura familiar, agroecologia e desenvolvimento sustentável, na estruturação de políticas educacionais e elaboração do projeto pedagógico.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho foi conduzido na zona rural do perímetro do município de Campo Grande/MS, com visitas técnicas quinzenais as escolas que ofertam o curso técnico em agropecuária e agronegócio para o acompanhamento das rotinas, apoio na estruturação e no desenvolvimento de atividades práticas, entrevistas com a comunidade escolar, aplicação de questionário social, econômico e cultural e a leitura de relatórios e registros das atividades pedagógicas das escolas durante o período de 06 de setembro de 2018 até 10 de junho de 2019.

De acordo com Molina (2017) a Educação do Campo completou dez anos de execução em 2017, na estruturação de políticas de formação docentes, conquistada a partir da luta dos movimentos sociais, acompanhada de um intenso processo de investigação e sistematização das concepções e práticas formativas por ela propostas. Destaca a concepção da Organização

EDUCAÇÃO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Escolar e do Trabalho Pedagógico apresentado por essa nova proposta de formação de educadores, que teve nos últimos anos uma relevante expansão na educação superior. Neste sentido compreendermos os processos pedagógicos e educacionais nas escolas rurais entorno do município é de extrema importância para compreendermos como está sendo trabalhado as nova proposta de educação do campo nas escolas rurais no município de Campo Grande/MS.



Figura 01: Aula prática de fundamentos da agroecologia, produção de mudas e fertilidade do solo com docentes e pesquisadores da Agraer/MS. Alunos do Curso Técnico em Agronegócio. SED/MS. Pronatec.

SANTOS (2018) destaca que é necessário termos uma educação que respeite e valorize a cultura da população na qual a escola está inserida, a fim de que alunos construam suas identidades de forma positiva e valorativa. Neste sentido, compreender o modo de vida, os hábitos e a forma como os alunos e a comunidade enxergam o meio ambiente e seu papel enquanto parte integrante do ecossistema em que vivem, é essencial para as práticas de

EDUCAÇÃO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

desenvolvimento sustentável. A questão agrária está intimamente ligada a ideia da educação do campo, pois a não reforma agrária e a exploração do agronegócio sobre o campesinato culmina na derrota da educação do campo. Para garantir a educação do campo, é necessário a garantia da permanência desses sujeitos no campo, e o enfrentamento ao agronegócio, visto que as contradições provocadas pelo agronegócio excluem qualquer ideia de educação do campo. A educação do campo não pode ser compreendida apenas no sentido da educação escolar.



Figura 02: Aula prática no laboratório de fertilidade do solo, produção de mudas e informática básica com docentes e pesquisadores da Agraer/MS. Alunos do Curso Técnico em Agronegócio. SED/MS. Pronatec.

Para isso, destacamos algumas definições do que venha ser considerado um desenvolvimento sustentável rural:

- a) **Desenvolvimento Sustentável Rural** é o conjunto de vários processos de gestão ambiental, gestão do agronegócio e práticas agroecológicas que juntas promovem o desenvolvimento rural ambientalmente correto, garantindo a produção no campo, sem impactar o meio ambiente, por meio de um estudo sobre a importância de trabalhar na comunidade rural e escolar, envolvendo questões relacionadas as práticas agroecológicas, na busca de uma maior sustentabilidade ambiental, social e econômica.
- b) **Desenvolvimento Sustentável Rural** é considerado práticas sociais, ambientais, culturais nas comunidades do campo, assim como a educação rural, assumem um importante papel para o desenvolvimento das comunidades rurais, pois é através de sua ação-construção educativa que as comunidades escolares do campo buscam uma maior integração social, cultural e econômica além de ser um veículo difusor de conhecimentos e saberes sociais.
- c) **Desenvolvimento Sustentável Rural** é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro. Para ser alcançado, o desenvolvimento sustentável depende de planejamento e do reconhecimento de que os recursos naturais são finitos. O desenvolvimento sustentável sugere, de fato, qualidade em vez de quantidade, com a redução do uso de matérias-primas e produtos e o aumento da reutilização e da reciclagem.

A educação do campo hoje deve aproximar a comunidade da escola, conhecer suas especificidades, dinâmicas, limites, possibilidades e alternativas, na busca de uma unidade de ação, sem esquecer a pluralidade sociocultural das escolas rurais, ou seja, os saberes sociais, como culturas e crenças devem ser trabalhados em todas as escolas do campo, Assim o educador deve de forma permanente conhecer e reconhecer o espaço da escola desenvolvendo em suas práticas educativas a valorização da comunidade da escola rural, respeitando suas especificidades e incorporando na educação formal os saberes sociais passados de geração a geração (RIOS, 2016).

Precisamos manter um olhar atento à realidade e as demandas das pessoas que constituem a realidade do campo. E não apenas devemos reconhecer isso, porque o acesso à

educação de qualidade a quem vive no campo não é uma realidade ainda, e não pode ser vista como concessão de privilégio, mas acesso ao que é de direito, com toda a legitimidade (HADDAD, 2012).

O acesso à Educação do Campo se faz necessário não apenas para evitar o êxodo rural, mas porque é direito fundamental das pessoas terem acesso à educação no meio em que vivem. Sem ter que abrir mão de seus valores, referências, convivência comunitária e familiar. O desafio de pensar conceitualmente na Educação do Campo é gradativamente buscarmos ampliar a qualidade do ensino nas escolas do campo, constituindo grupos de reflexão, estudo e formação permanente para dar conta de todas as demandas atinentes ao processo complexo que é levar educação de qualidade, em todos os sentidos, para quem vive e trabalha no campo (ARROYO, 2012).

Dentre as ações de desenvolvimento sustentável rural destacamos os projetos que trabalham produção de alimentos seguros e saudáveis, dito alimentos orgânicos, livres de agrotóxicos e pesticidas, projetos que trabalhe as Boas Práticas em Educação Ambiental na Agricultura Familiar e a Recuperação das áreas degradadas com plantio de mudas silvestres, plantas medicinais e sua utilização caseira e o uso racional dos recursos hídricos na produção agrícola. Todos esses temas podem e devem ser abordados e trabalhados em sala de aula, em projetos educacionais, nas aulas práticas e visitas á campo. O docente deve aproveitar todos os recursos disponíveis a seu favor.



Figura 03: Horta da Escola desenvolvida nas aulas práticas de Agroecologia, Agricultura Orgânica pelos docentes e alunos do Curso Técnico em Agronegócio e Educação Básica.

Fazer a transição para o desenvolvimento rural sustentável depende da motivação e construção de consensos, mediados por uma relação democrática e com diálogo entre a política ambiental e as populações rurais. A transição para a sustentabilidade do rural é entendida e conduzida como parte estruturante do projeto de desenvolvimento nacional em curso, cujo objetivo central é assegurar o crescimento econômico com redução das desigualdades sociais, da pobreza e da fome, com conservação dos recursos naturais e da capacidade produtiva dos ecossistemas. O objetivo do desenvolvimento rural sustentável, nas escolas de campo é incentivar o uso adequado da terra e dos recursos naturais, seja nas áreas de agricultura familiar, assentamentos da reforma agrária, terras Indígenas ou Comunidades Quilombolas Extrativistas (SANTOS, 2013).

Nas escolas rurais são comuns as aulas práticas de agroecologia, fato observado pelas próprias limitações e aproveitamento do espaço do meio ambiente onde estão inseridas e dos recursos naturais em torno da própria escola. Neste sentido, compreendermos as definições da agroecologia são essenciais para refletirmos no contexto do tema. Atualmente existem várias definições que define a Agroecologia, no entanto, todas elas nos leva a compreender que trata-se da junção do conhecimentos das ciências agrárias e das ciências naturais, sendo uma área multidisciplinar, que contribui na construção de atividades agrícolas com base na ecológica, no desenvolvimento sustentável rural, nos fundamentos da educação ambiental, na preservação e na conservação dos recursos naturais, tendo como referência os ideais da sustentabilidade ambiental, cultural e social, numa perspectiva multidimensional de longo prazo (MICHELLOTTI, 2014).

A Agroecologia se aproxima ao estudo da agricultura em uma perspectiva ecológica, embora sua estrutura teórica não se limite a abordar os aspectos meramente ecológicos ou agronômicos da produção, uma vez que sua preocupação fundamental está orientada a compreender os processos produtivos de uma maneira mais ampla. Assim, na Agroecologia e os agroecossistemas constituem unidade fundamental de estudo, em que os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações socioeconômicas são investigados e analisados em seu conjunto.

Portanto, a expectativa de uma forma de agricultura capaz de propiciar a produção de alimentos, fibras e de preservação ambiental, diferenciando-se, portanto, da orientação

dominante de uma agricultura com características de produção industrial, calcada no uso intensivo de capital, energia e recursos naturais não renováveis, sendo, assim, agressiva ao meio ambiente, excludente, vista socialmente e causadora de dependência econômica.

De acordo com os conceitos a Agroecologia se consolida como enfoque científico na medida em que este campo de conhecimento se nutre de outras disciplinas científicas, assim como de saberes, conhecimentos e experiências dos próprios agricultores, o que permite o estabelecimento de marcos conceituais, metodológicos e estratégicos, com maior capacidade para orientar não apenas o que é a agroecologia, as práticas de campo e o manejo de agroecossistemas sustentáveis e os processos de desenvolvimento rural sustentável.

Dentre as práticas agroecológicas observadas nas escolas do campo, destacamos as práticas agrícola vinda da própria agricultura familiar e a agricultura orgânica como práticas de educação do campo, com sistemas de produção de alimentos que não agredem o meio ambiente. Considerando tal contexto, agricultura familiar de fato é uma atividade relacionada ao uso dos recursos naturais, pois utiliza-se menos de tecnologias modernas do que a agricultura convencional e apresenta-se menos intensiva que a convencional no que se refere ao uso de insumos externos. Isso se deve ao fato do agricultor familiar ser, “essencialmente, detentor dos meios de produção e sua relação com a terra baseia-se no valor de uso dado à área produtiva, com um grau relativo de afeição com a terra” (MARQUE et al., 2011).

A agricultura orgânica sustentável contém os seguintes elementos: uma produção estável e eficiente dos recursos produtivos, a segurança e autossuficiência alimentar, o uso de práticas de manejo agroecológico, a preservação da agricultura familiar e da cultura local, da autogestão e participação dos agricultores, bem como a conservação e recuperação dos recursos naturais. A partir de uma visão de complexidade envolve também aspectos sociais, culturais e políticos. É muito mais do que um conjunto de técnicas e assume sua relevância para um grande processo de mudança social, de resistência camponesa contra a globalização e o modelo de desenvolvimento rural dominante (HERNÁNDEZ, 2011).

A agroecologia é um dos sistemas agrícolas mais sustentáveis sob todos os aspectos e propõe-se a resgatar a dignidade humana dos agricultores que ao longo da história domesticaram plantas e animais e mantiveram grande parte da diversidade genética utilizada pela espécie humana. Além disso, ao conservarem a agrobiodiversidade, esses agricultores

promoveram práticas e inovações que são agora reconhecidas pela comunidade científica e pelos tomadores de decisões.

O agricultor familiar torna-se, neste contexto, importante foco de transformação na medida em que pode alterar seus sistemas produtivos, seus cultivos, a utilização de insumos, de acordo com suas necessidades sem precisar contratar mão-de-obra extra. O grupo familiar é que orienta as mudanças no sistema produtivo. A relação do agricultor familiar com sua terra não se pauta apenas na produção para a comercialização da produção, mas ele se identifica com o lugar que trabalha e vive. Em muitos casos, foi no mesmo “pedaço” de terra que seus antepassados viveram, o que torna o lugar carregado de um sentimento de posse e identificação (valores simbólicos). Nestes sistemas de organização familiar, *“a ecologia não representa somente a base de sua estrutura de produção, mas uma dimensão abrangente, relacionada à totalidade da vida do agricultor e fundamento de reprodução social da família”*.

O foco central da agroecologia são os agroecossistemas, e a análise de suas características e esquemas de funcionamento, em todas suas dimensões, o que permite ultrapassar a visão unidimensional e fragmentada da ciência agrícola convencional. A preocupação da ciência agroecológica não se restringe apenas a problemas como pragas e doenças, ou à recuperação e proteção do solo, mas sim a busca da eficiência e da resiliência do agrossistema como um todo. Por exemplo, se a causa dos problemas do sistema for entendida como um desequilíbrio (doença, praga e/ou degradação do solo), a solução para resolver o mesmo é uma orientação que se pauta por um conjunto de princípios de preservação e ampliação da biodiversidade dos agroecossistemas, justamente para produzir a estabilidade, a auto regulação e a sustentabilidade (ALTIERI, 2012).

Práticas diferenciadas têm sido detectadas nas experiências de diversificação agrícola encontradas nos assentamentos rurais do município de Araraquara e região. Às vezes são sinais de uma diferenciação no manejo do solo, outras são expressões evidentes de que as práticas convencionais não são as únicas existentes nos assentamentos. Nestes sinais e nestas expressões contam os conhecimentos tradicionais, a troca de experiências entre os próprios assentados e o acúmulo de toda uma existência enquanto grupo familiar rural (FLORES et al., 2013).

Observamos no estudo que existem algumas práticas agroecológicas muito comuns e adotadas nas aulas práticas nas escolas do campo:

a) compostagem é formada a partir de um processo de transformação de materiais grosseiros, como palha e estrume, em materiais orgânicos utilizáveis na agricultura. Esse processo é uma maneira de se aproveitar os resíduos produzidos no dia-a-dia, antes descartados, e transformá-los em adubo de alta qualidade para o uso em hortas, jardins e similares;

b) Produção de húmus é o processo no qual se utiliza minhocas de maneira criadas em cativeiro para processar e estabilizar a matéria orgânica, produzindo o húmus ou vermicomposto (excreção da minhoca), a minhocultura tem como produto, o húmus, considerado rico adubo orgânico que pode ser utilizado em horticultura, fruticultura, produção de mudas, entre outras. Além disso, pode ser também destinada para a comercialização, uma vez que tem grande valor de venda. Prática inclusive já adotada pela associação das mulheres;

c) Manejo de plantas daninhas e pragas com produtos naturais, repelentes naturais e o manejo mecânicos ou a capina, são cuidados do dia-a-dia e a manutenção dos canteiros. Estas atividades são essenciais para trabalharmos a conservação e a preservação da biodiversidade, demonstrando que é possível adotarmos o controle biológicos de insetos e pragas sem a utilização de produtos químicos, que degradam o meio ambiente, poluindo o solo e exterminando as espécies que se deseja controlar.

d) Germinação e a produção de mudas são processos biológicos essenciais para o desenvolvimento de hortas e viveiros nas escolas, permitindo o exercício de cuidados ao meio ambiente, o preparo das sementes para o plantio, os cuidados com a irrigação e manutenção da horta da escola, contribuem para na formação ecológica e ambiental nos alunos. Além disto, as boas práticas ambientais levam os alunos a adotarem em suas rotinas diárias o cuidado com meio ambiente, as práticas sustentáveis e o respeito aos seres vivos. Estas competências e habilidades nos remetem aos fundamentos da educação ambiental nas escolas do campo.

d) os aproveitamentos de garrafas peti, uso de pneus de tratores e carros, uso de tambores e carrinhas como sementeira e jardineira, faz com que os alunos compreendam a importância da reutilização de objetos, o reaproveitamento de materiais considerados sem utilidades. São práticas fundamentais do desenvolvimento sustentável ambiental, importantes

para a formação social e cultural das escolas do campo. Compreender que é possível plantar e produzir nas escolas do campo, significa que somos capazes de cuidar e transformar o ambiente em que vivemos e tirarmos proveito do que temos hoje com respeito aos recursos naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feito esta reflexão teórica da educação do campo nas escolas rurais da região de Campo Grande/MS sendo evidente que têm muito que construir e repensar a educação, sobretudo a educação do campo. Embora nosso país tenha um histórico de predominância camponesa, falar-se em educação rural demorou muitos anos. A princípio esta educação foi pensada como forma de conter o êxodo rural provocado pela industrialização do país. A política pedagógica das escolas do campo na região do estudo, ainda conservam as mesmas adotadas nas escolas urbanas de Campo Grande/MS, no entanto, encontramos um cenário muito promissor, principalmente nas atividades práticas de campo, nas aulas práticas na horta escolar e viveiros de mudas, nos seminários de debates promovidos pelos docentes e alunos. Constatamos um ensino que respeita a questão cultural, aspectos regionais, a aplicabilidade da agricultura familiar e práticas agroecológicas praticadas pela comunidade local. Embora hoje ainda vimos que a maioria das escolas continuam adotando as mesmas medidas das escolas urbanas, uma nova proposta de educação para os povos do campo tem sido pensada, a educação do campo. As escolas do campo têm a função de pensar em âmbito político, social, cultural e econômico uma educação que de fato esteja voltada para os sujeitos que fazem parte da realidade camponesa. Essa educação parte da construção da luta e resistência tanto dos povos do campo como dos movimentos sócio territoriais. A reforma agrária está intimamente ligada a educação do campo, visto que esta é mais uma forma de resistir a expansão do agronegócio. Percebemos que é necessário que haja políticas educacionais que de fato sejam construídas para atender os anseios da população camponesa.

Notamos e vivenciamos escolas que atendem as diretrizes nacionais da educação do campo, com todos os pilares educacionais sendo trabalhado em sala de aula e fora dela, a participação da comunidade, das atividades de agricultura família, agroecologia e desenvolvimento sustentável muito empregado nas rotinas das escolas, porém salientamos a

importância de continuar as discussões sobre a temática e vemos que ainda temos muito o que se aprofundar nessa questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, M. A. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BAVARESCO, P. R.; RAUBER, V. D. Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas. Joaçaba: Unoesc e Ciência, v. 5, n. 1, p. 85-92, 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FLORES, A. F.; BEZERRA, M. C. S.; FERRANTE, V. L. S. B. De grupo escolar educação do campo: o caso da Escola do Campo no assentamento Bela Vista, em Araraquara/SP. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 28-48, jan-jun, 2013.

HADDAD, S. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HERNÁNDEZ, J. M. La agroecología em la construcción de alternativas hacia la sustentabilidad rural. México: Siglo XXI editores, p. 17-50. 2011.

MACHADO, C.S. Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MARQUES, A. C. O. A contribuição da agricultura familiar na produção agropecuária do Brasil a partir do censo agropecuário. In: JORNADA DO TRABALHO, São Paulo, 2011.

MICHELOTTI, F. Resistência camponesa e agroecologia. In: MOLINA, M.C.; SANTOS, C.A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. (Orgs.). Práticas contra-hegemônicas na formação dos professores das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: NEAD, p. 60-87. 2014.

MOLINA, M.C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Revista Educação e Sociedade.*, v. 38, nº. 140, p.587-609, 2017.

MOLINA, M.C. Apresentação. In: SOUZA, R.; MOLINA, M.C.; ARAÚJO, A.C. (Orgs.). *Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, 2016.

MOLINA, M.C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J.V. (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

OLIVEIRA, M. R. D. Dos programas oficiais para educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais. *Revista Labor*, v. 1, n.1. Fortaleza, 2008.

PEREIRA, M.L. As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB na transformação das relações de gênero no Assentamento Virgilândia – GO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RIBEIRO, M. Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, p. 7-10, 2010.

RIOS, J. A. V. P. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 325–346, 2016.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais*. v.26, n. 98, p. 185-212, 2018.

SANTOS, M. Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

