

ENTENDENDO A EDUCAÇÃO

Desafios Atuais, Docência e Tecnologias

Jader Silveira (Org)

Volume
7
2022

 Editora
MultiAtual

ENTENDENDO A EDUCAÇÃO

Desafios Atuais, Docência e Tecnologias

Jader Silveira (Org)

Volume
7
2022

 Editora
MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Jader Luís da
Entendendo a Educação: Desafios Atuais, Docência e Tecnologias -
Volume 7 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG):
Editora MultiAtual, 2022. 119 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89976-63-9
DOI: 10.5281/zenodo.6944698

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Desafios Atuais. I.
Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/07/entendendo-educacao-desafios-atuais.html>



AUTORES

**ACELLIR DOS SANTOS MARINHO
ADRIANA ANA MARTINS NESPOLES
ALEXANDRA SILVA
ELAINE APARECIDA SARAIVA BATISTA
ELIANE REGINA ARENAS
ELISÂNGELA VICENTE PEREIRA
FERNANDA REGINA ZENERATI
GIZELI CRISTINA VITTURI BRUNING
JAIRO DE SOUZA COELHO
JANIELY DE SOUZA SILVA
JAQUELINE DE PAULA MATIAS VELOZO
KELLY REGINA MARTINS
LILIAN ARENAS
LÚCIA MARIA DE LIMA
LUCIENE BENTO DA SILVA
MARIA APARECIDA MOREIRA
MARIELNA BARBOSA DO NASCIMENTO
MILAINÉ MENEZES DA COSTA
MURIEL APARECIDA DOS SANTOS
PERLA ALVES
REGINALDA FERREIRA LOURO CARDOSO
ROSIMEIRE DE FREITAS SILVA
SAMARA CRISTINA SILVA PEREIRA
TEREZA OLIVEIRA SABINO
VERISSIMO DOCARMO NETO**

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 CONTRIBUIÇÃO DE HENRI WALLON PARA A EDUCAÇÃO <i>Muriel Aparecida dos Santos; Lúcia Maria de Lima; Gizeli Cristina Vitturi Bruning; Adriana Ana Martins Nespoles; Elaine Aparecida Saraiva Batista</i>	8
Capítulo 2 O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Jairo de Souza Coelho; Acellir dos Santos Marinho</i>	17
Capítulo 3 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA <i>Acellir dos Santos Marinho</i>	41
Capítulo 4 JOGOS COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Gizeli Cristina Vitturi Bruning; Eliane Regina Arenas; Lilian Arenas</i>	53
Capítulo 5 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E O NOVO ENSINO MÉDIO EM DEBATE <i>Samara Cristina Silva Pereira; Verissimo Docarmo Neto</i>	63
Capítulo 6 A INTEGRAÇÃO DO DEFICIENTE FÍSICO NA COMUNIDADE E NO MERCADO DE TRABALHO EM PORTO VELHO: UM ESTUDO DE CASO <i>Tereza Oliveira Sabino; Marielna Barbosa do Nascimento</i>	78
Capítulo 7 A RELEVÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Jaqueline de Paula Matias Velozo; Fernanda Regina Zenerati; Milaine Menezes da Costa</i>	97
Capítulo 8 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR <i>Reginalda Ferreira Louro Cardoso; Janiely de Souza Silva; Elisângela Vicente Pereira</i>	107
Capítulo 9 A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO <i>Rosimeire De Freitas Silva; Perla Alves; Alexandra Silva</i>	110
Capítulo 10 LITERATURA INFANTIL: FORMANDO LEITORES <i>Luciene Bento da Silva; Kelly Regina Martins; Maria Aparecida Moreira</i>	113
AUTORES	116

Capítulo 1
**CONTRIBUIÇÃO DE HENRI WALLON PARA A
EDUCAÇÃO**

Muriel Aparecida dos Santos

Lúcia Maria de Lima

Gizeli Cristina Vitturi Bruning

Adriana Ana Martins Nespoles

Elaine Aparecida Saraiva Batista

CONTRIBUIÇÃO DE HENRI WALLON PARA A EDUCAÇÃO

Muriel Aparecida dos Santos

Universidade anhanguera Uniderp – Pedagogia

Lúcia Maria de Lima

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - NORMAL SUPERIOR /
Faculdades Integradas de Naviraí FINAV- Letras*

Gizeli Cristina Vitturi Bruning

*Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo - UTCD -Mestrado em
Ciências da Educação*

Adriana Ana Martins Nespoles

Universidade Anhanguera Uniderp – Pedagogia

Elaine Aparecida Saraiva Batista

Universidade Anhanguera Uniderp – Pedagogia

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo conhecer mais sobre as contribuições e obras de Henri Paul Hyacinthe Wallon, filósofo, médico, psicólogo e político francês. Tem por objetivo buscar subsídios na teoria walloniana que possam nortear a construção de ações educativas, voltadas para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno. O trabalho foi feito por meio de pesquisas bibliográficas, nas quais notamos que suas obras referem-se a toda disposição do ser humano em ser afetado pelo mundo, por isso a importância da afetividade no ensino-aprendizagem, conforme os estudos de Wallon, todos nascem com suas capacidades afetadas pelo meio, e esse meio fará com que cada potencialidade do indivíduo se desenvolva.

Palavras chave: Aprendizagem; Ensino; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo abordará sobre o pensamento desenvolvido por Henri Wallon, médico, psicólogo e filósofo do século XX, que tem despertado interesse no

âmbito escolar da contemporaneidade, mais especificamente na educação. As contribuições de Henri Wallon no contexto educacional também serão tratadas no referido trabalho a ponto de destacar suas ideias refletidas inclusive em ações atuais na escola, e a importância que este sempre dedicou à educação. O autor em estudo discute o papel da emoção na aprendizagem, considerando a escola o local não só onde se educa, mas também o ambiente ideal para estudar a personalidade da criança.

Esta pesquisa justifica-se, pelo fato da afetividade ser um elemento base no desenvolvimento cognitivo para Wallon. Além disso, compreender como esse elemento influencia no desenvolvimento de um aluno é importante como educadores, com isso conhecer os processos de aprendizagem e as implicações de certas interferências afetam esse processo.

O desenvolver desta pesquisa foi um constante aprendizado. O processo de leitura e escrita foi marcado por construções e desconstruções de conhecimento. Quanto à metodologia, utilizamos pesquisas bibliográficas encontradas em artigos, livros, revistas e sites relacionados ao campo acadêmico, onde cada integrante forneceu subsídio bibliográfico e apontamentos que auxiliou na estruturação do texto.

AS GRANDES OBRAS DE HENRI WALLON

Tendo em vista a sua preocupação com a educação, Henri Wallon elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento humano e registrou suas ideias pedagógicas fundamentadas na psicologia, em textos voltados para a educação. Em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, considera o sujeito como "geneticamente social". Para o autor, o processo de desenvolvimento tem início nas relações entre o organismo do bebê recém-nascido e todo o meio humano. .

Conforme aponta Drauto, Lima (2018). Após administrar palestras sobre a Psicologia da Criança na Universidade de Sobornne, Wallon entre as décadas de 1920 e 1940 promove publicações de vários livros. Como já foi apontado, Henri Wallon publicou mais de 80 obras, mas neste presente trabalho destacamos algumas selecionadas de seus principais feitos.

Em (1925) Wallon defende sua tese de doutorado com o tema "A criança Agitada". Esta foi uma de suas primeiras obras expressivas para a área da psicologia da criança, elaborada a partir de 214 depoimentos de crianças que sofriam de um

sentimento profundamente deteriorado ou perturbado, geralmente, por distúrbios mentais.

Na primeira parte do livro, ele descreve os estágios de desenvolvimento psicomotor: emotivo, sensitivo-motor e projetivo. Na segunda parte, são descritas as síndromes psicomotoras: debilidade motora, assinergia motora e mental, hipertonía, automatismo emotivo-motor e insuficiência frontal. (SILVA, A. R. C. et al, p.2).

As "Origens Do Caráter" (1934) outra obra de Wallon, trata dos três primeiros anos do desenvolvimento do "eu" e o papel da emoção no mesmo. Nesta obra, Wallon destaca a importância da afetividade no processo de desenvolvimento da personalidade da criança. "O caráter representa o componente afetivo, de ordem simultaneamente biológica e psicológica, da personalidade." (JALLEY E. 2007 p. XVII).

Em outra obra "A vida mental" (1938-1985), Wallon novamente evidencia a importância e a influência das emoções no desenvolvimento do indivíduo, que a criança deve ser estudada em um todo e em seu funcionamento de acordo com suas diferentes funções. Wallon afirma que não se pode imaginar a atividade de um sistema excluindo outros, nem o fragmentando. (SILVA, A. R. C, et al. p.4). Na obra "Evolução Psicológica da Criança" (1941-1995), são umas das mais importantes traduzidas para o português, destaca a ligação do indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, afirmando que não existe particularidade sobre o desenvolvimento psíquicos do biológico, mas uma ação recíproca. "Há, portanto, uma incessante ação recíproca do ser vive e de seu meio". (FERREIRA, A. L; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. 2010, p. 27). Wallon não estuda a criança como um ser fragmentado, mas como um ser completo e constituinte do meio sociocultural em que vive.

Neste mesmo livro Wallon realizou várias afirmações sobre a importância de como estudar a criança no papel da "observação," sendo um dos únicos métodos capaz de apreender e estudar o desenvolvimento dos Fenômenos Psicológicos em várias das fases na mesma. [...] o papel da observação continua sendo preponderante em grandes partes da psicologia. [...], Mas a psicologia da criança, ou pelo menos a da primeira infância, depende quase exclusivamente da observação. (WALLON, H. 2007, p.15).

Esta obra serve não só para os estudos no campo da psicologia, mas também para estudos nas áreas das ciências da educação como pedagogia, onde Wallon fala

sobre a importância do brincar na vida da criança como uma etapa da sua evolução total e sobre as disciplinas mentais que a mesma se desenvolve a partir a inclusão no âmbito escolar; na medicina; nas ciências cognitivas, que dentre as maneiras que o ser vivo tem de agir ao meio, o movimento é o que deve aos progressos de sua organização; filosofia entre outras áreas.

No período da II Guerra Mundial Wallon foi perseguido por nazistas e nesta época tumultuada publica o seu livro "Do ato ao pensamento" em (1942). Neste livro Wallon relata sobre a afetividade da criança, que está sempre presente a todo o momento, e que o espaço em que ela estará inserida pode desencadear elações de sensações de mal estar e de bem estar e até mesmo afetividade ou de repulsa. Sobre a afetividade da criança, Wallon destaca:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento. (WALLON, H. in: SALLA, F. 2011, p.25).

Em (1944) Foi chamado para se integrar ao Ministério da Educação Nacional, para ser encarregada a reformulação do sistema de ensino francês. Logo após publica a obra "Origens do Pensamento na Criança" (1945). Nela Wallon relaciona que o meio que a criança vive influencia grandemente seu modo de pensar e que o levava a formação da sua personalidade, que Wallon vai relacionar a seu estagio do personalismo, neste método, consiste em estudos por meio de entrevistas experimentais clínicas, com crianças de 5 a 9 anos.

Agora, a criança terá à sua disposição inúmeros instrumentos – modos de pensar, linguagem, instrumentos culturais, ritos, etc. – para lidar com as novas transformações orgânicas e sociais que a vida lhe proporciona e para a definição, já dentro de patamares mais conscientes e voluntários, sobre o problema da identidade. (SILVA, 2007, p. 10).

Em (1948) Wallon cria a revista "Enfance", para tratar de textos específicos como: psicologia, pedagogia, neuropsiquiatria, sociologia. Todos os conteúdos tratavam de temas diferentes como já foi lido, mas um era indispensável ao outro, que as mesmas se formavam um conjunto.

Alguns abordam o ambiente escolar: há números dedicados à "psicologia escolar", outros à "aprendizagem da leitura", outros ainda à "classe de sexta série". Em cada tema são reunidas as experiências, as práticas são comparadas e, dentro de cada caso, a intervenção de Wallon mostra que a pedagogia e psicologia da criança são indissociáveis. (GRATIOT-ALFANDÉRY, H. 2010, p.24-25).

Como vimos em algumas de suas obras acima, Wallon não só dedicou-se totalmente no desenvolvimento psicológico da criança, mas também em seu meio social e biológico. Outras obras de Henri Wallon traduzidas para o português, como: Psicologia e educação da infância. Estampa, Lisboa, 1975 (coletânea). Objetivos e métodos da psicologia, Estampa, Lisboa, 1975.

CONTRIBUIÇÃO DE HENRI WALLON PARA A EDUCAÇÃO

A contribuição de Wallon no tocante a educação foi de importante ao ponto de pluralizar-se e refletir em nossa atualidade. Podemos perceber através de sua visão política, a importância que ele destinava ao papel da escola, a valorização da afetividade e relacionamento entre professor e aluno, assim como a atenção que ele deu ao campo da motricidade.

No aspecto educacional a criança deve ser vista de maneira ampla e completa, contudo este alcance pode ser intercalado a possibilidade de permitir que ela possa compreender, avaliar e decidir sobre o fato de a criança estar em situação desigual em relação ao adulto não impede em termos educacionais que ela se desenvolva, contudo, a inclinação deste desenvolvimento será influenciada pelo seu suporte biológico social e cultural. “Assim, o acesso à cultura é função primordial da educação formal, ela é a expressão do florescimento das criações e das aptidões do homem genérico, universal, sejam manuais, corporais, estéticas, intelectuais ou morais” (DOURADO, PRADINI,2002,p.28). O que facilita não somente seu processo de construção como seu entendimento enquanto um ser completo,

Enquanto ministro da educação francesa período que foi responsável pela introdução da emenda que aprovava o serviço de psicologia escolar nas escolas pública de Paris e participante da reformulação do sistema de ensino de seu país, tentou a implantação do projeto Langevin-Wallon. A proposta de uma escola mais justa buscando adequar a educação à realidade social vigente, assim como as características do aluno em benefício máximo ao raciocínio e biológico de suas aptidões e a formatação do indivíduo conforme sua faixa etária. Neste sentido, destaca-se que:

Wallon acreditava que todos deveriam ter oportunidades iguais, inclusive ao respeito à singularidade, e para isso seria necessário haver escola para todos, na qual cada um pudesse encontrar, segundo suas aptidões, todo o

desenvolvimento intelectual, estético e moral que fosse capaz de assimilar. (DOURADO, PRADINI, 2002, p.28).

Muito embora o projeto Langevin –Wallon não tenha prosperado representou e ainda podemos encontrar alguns ideais singulares ao seu, no cenário educacional durante parte de seu percurso e inclusive na atualidade.

A importância do professor e seu relacionamento com o aluno no contexto educacional fundamentado pela afetividade e sua aplicação neste campo. Assim, podemos considerar outro legado deixado por Wallon para a educação, pois é por meio desta ferramenta que o professor poderá extrair um melhor resultado da criança ou adolescente durante seu trabalho. O fator emocional tem função importantíssima no desenvolvimento do indivíduo, pois, é por meio deste que ele expressa todas suas alegrias, tristezas, desejos e vontades “Um docente afetivamente orientado terá a consciência de que seu papel não é somente atuar no espaço cognitivo, mas sim que suas atitudes refletirão diretamente na dimensão afetiva e motora do indivíduo, aonde a partir desse conjunto se dará o seu desenvolvimento.” (DRAUTO; LIMA, 2018, p.8). Importuno salientar que aos olhos de Wallon o professor tem papel de mediador e facilitador do processo de construção da identidade da criança.

Além do professor e aluno, Wallon inclui a escola como importante instrumento de formação do ser, pois é o espaço onde os eventos sociais e culturais se afloram, considerando que cada indivíduo se apresenta pré estabelecido sócio e culturalmente. Com isso a escola atua como elo fundamental no campo social o desenvolvimento do indivíduo, traçando um diálogo de humanização entre o sujeito e o meio.

O enfoque de Wallon na motricidade contribuiu no contexto educacional ao ponto de proporcionar estratégias para uma educação globalizante voltada a interdisciplinaridade, o movimento tem caráter pedagógico tanto pelo movimento ou por sua representação, o que o indivíduo aprenderá imobilizado a uma carteira é tão limitado quanto a sua postura. Não podendo ser diferente a ação motora é muito comum nas aulas de educação física onde as várias manifestações corporais sejam elas a de uma atividade coletiva ou individual permitindo que a criança possa expressar suas emoções, demonstrar sua inteligência e possa ter essa relação com o outro.

CONCLUSÃO

A finalidade deste artigo foi investigar a importância e a maneira pela qual se expressa a afetividade no desenvolvimento do educando. Os resultados apresentados neste trabalho demonstram que as relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o agente mediador são marcadas pela dimensão afetiva, logo, produzem impactos pessoais no sujeito. Cabe ao educador mediar o conhecimento do aluno, construindo relações e estratégias de instrução para conflitos e aprendizagens, podendo utilizar o diálogo, como instrumento significativo para estimular o interesse, a necessidade e a conscientização na relação ensino-aprendizagem, promovendo uma educação afetiva e transformadora.

Finalizamos a partir da visão de Wallon, a importância da afetividade, ainda que pouco abordada nas grades curriculares, assim como, nos planos de aula e didáticas, essa temática deve ser tratada como primordial na formação profissional docente. Deve ser considerado um dos principais eixos das práticas pedagógicas, pois a ausência desse vínculo pode trazer prejuízos para o desenvolvimento integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

DAUTRO, G. M; LIMA, W. G. M. **A teoria psicogenética de Wallon e sua na educação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5, 2018, Olinda. **Artigo**. Olinda: Realize, 2018, p.1-12, ISSN 2358-8829. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> >

DOURADO, Icone Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, v. 01, n 05, p 23-31, 2002. ISSN2316-3852. Disponível em: <<http://fics.ed.br/index.php/augustoguzzo/article/view/1107>>. Acesso em: 16 MARÇO. 2022.

EQUIPE MARKETING. **Henri Wallon e a educação: quais são as contribuições?**. Disponível em: <<https://concursosprofessores.com.br/henri-wallon-e-a-educacao-quais-sao-as-contribuicoes/>> Acesso em: 05 MARÇO. 2022.

FERREIRA, Aurindo. Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. Maria. **Contribuições de Henri Wallon á relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>>. Acesso em: 01 junho de 2022.

FRASÃO, Dilva. Guimarães. **Biografia de Henri Paul Hyacinthe Wallon**. E Biografia 8 jan. 2018. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/henri_paul_hyacinthe_wallon/>. Acesso em: 01 junho de 2022.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife, Massangana, 2010 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>>. Acesso em: 10 abril de 2022.

JALLEY, Émilie. Introdução. In: WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa de Lima. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 23. ed. são Paulo: Summus, c1992. 117p.

SILVA, Dener. Luiz da. **Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica**. Educar em Revista. Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Ed. UFPR. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013356010>>. Acesso em: 10 abril de 2022.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 208 p. (coleção psicologia e pedagogia). ISBN 978 – 85 -336 – 2314 – 9.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**; com introdução Émile Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. -São Paulo: Martins Fontes, 1 ed. 2007. ISBN: 978-85-336-2314-9.



Capítulo 2

**O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM LEITURA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

*Jairo de Souza Coelho
Acellir dos Santos Marinho*

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jairo de Souza Coelho

Graduado em Pedagogia pela Uninter

Acellir dos Santos Marinho

Graduada em Letras Português e literatura pela Universidade Federal de Rondônia.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia.

Mestranda em educação pela Amazônia University.

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido através de pesquisas realizadas sobre a importância de reconhecer a dificuldade de aprendizagem de alunos do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jonatas Coelho Neiva, distrito de Triunfo - RO. Foi possível conhecer a relação profissional diante de uma educação de qualidade, sobre as atuações em sala de aula e em que a sociedade pode auxiliar para que haja uma interação e sobre sugestões de ambas as partes, tanto a escola quanto a família, alcancem um objetivo em comum. Objetivou-se realizar uma pesquisa bibliográfica e um estudo de campo com intenção de explorar sobre o cotidiano da escola adquirindo informações para realização desse trabalho.

Palavras-chave: Dificuldade, Aprendizagem, Reconhecimento.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem no processo da educação infantil estão cada vez mais preocupando a sociedade porque o número de crianças com dificuldades de aprendizagem está aumentando. A sociedade, a escola, os pais, e os professores devem trabalhar em torno dessas necessidades e motivar as crianças para assim, obter resultados positivos.

O objetivo geral desse estudo foi pesquisar qual a postura educacional desenvolvida pela escola diante da dificuldade de aprendizagem dos alunos do

ensino fundamental da Escola Municipal Jonatas Coelho Neiva, distrito de Triunfo - RO.

Foi observado, por meio da pesquisa de campo necessidade de se rever a política e práticas pedagógicas e os processos de avaliação da Escola, podendo assim conhecer o desenvolvimento de cada indivíduo, suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno.

Diante do exposto, pode-se dizer que a escola como instituição educacional deve analisar e procurar descobrir o que realmente prejudica o aprendizado. Dessa forma, surgiu a necessidade de trabalhar com os elementos que são fundamentais ao entendimento dos impactos que a questão da dificuldade de aprendizado trazida ao indivíduo, além de focar as possibilidades de solucionar esses problemas.

Por meio desse trabalho buscaram-se meios de solucionar problemas na interferência da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental na Escola Municipal Jonatas Coelho Neiva, distrito de Triunfo - RO.

O presente estudo se justificou de forma a ajudar a melhorar interferência de aprendizagem dos alunos com os projetos políticos pedagógicos da escola, verificando problemas familiares, sociais e culturais das crianças para desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem. Em muitas ocasiões, pode-se verificar que as crianças seguem mais a pressão social que as orientações da escola.

Por isso esta pesquisa foi realizada para conhecer melhor e mais de perto a problemática que afeta os alunos da Escola Jonatas Coelho Neiva, A pesquisa de campo foi realizada no início do segundo semestre de 2015, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jonatas Coelho Neiva, localizada no Município de Candeias do Jamari – RO.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Dificuldades de Aprendizagem: Conceito e classificação

Este capítulo destacou as dificuldades de aprendizagem e suas lógicas relacionais; elaborando e distinguindo suas tipologias de tal forma que se tornou evidente no decorrer deste estudo, o quanto as mesmas se faz necessárias e são

essenciais para distinguir as diversas dificuldades de aprendizagem que foram apresentadas pelos alunos.

França (1996) coloca que o termo ‘distúrbios de aprendizagem’ é comumente utilizado pelos construtivistas. Ainda segundo ele, a Dificuldade de Aprendizagem é uma expressão que refere um conjunto heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática. Tais desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida.

De acordo com Fonseca (1995) há diferenças entre Dificuldades de aprendizagem (DA) e incapacidades de aprendizagem (IA), pois se referem a realidades conceituais diferentes: As DAs verificam-se em crianças normais, com um perfil motor adequado, uma inteligência média ou superior, adequadas visão e audição e uma adequada adaptação emocional, que, em conjunto com uma dificuldade de aprendizagem, constituem a base da sua caracterização psiconeurológica.

O termo Dificuldade de Aprendizagem começou a ser usado na década de 60, mas era usado em diversas incapacidades ligadas ao fracasso escolar. E por esse motivo apareceram recursos para tais crianças, como maior envolvimento dos pais, procura de novos professores com formação adequada, assim como investigação dos fatores que levam as crianças a terem dificuldades. E assim descobriu-se que todas as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam os mesmos “sintomas” que segundo Fonseca, (1987, p.225) são:

[...] baixo aproveitamento escolar em leitura, cálculo – no ensino fundamental e em disciplinas nucleares do ensino médio – etiologia disfuncional do sistema nervoso central, disfunções no processamento de informações por ruptura dos processos psicológicos superiores; perpetuação dos distúrbios de aprendizagem ao longo da vida; problemas de recepção, integração, elaboração e de expressão, acarretando problemas de linguagem; problemas conceituais, envolvendo processos de raciocínio, de pensamentos hipotéticos, dificuldades interacionais, desmotivação, hiperatividade, impulsividade, desorientação espacial, repercussão multidifuncional dos distúrbios de aprendizagem, isto é, coexistência de outros problemas emergentes dessas condições de dificuldades.

Assim como em todo processo de aprendizagem estão implicados os quatro níveis (organismo, corpo inteligência e desejo), e não se poderia falar de aprendizagem excluindo algum deles, também no problema de aprendizagem,

necessariamente estarão em jogo os quatro níveis em diferentes graus de compromisso.

No entanto, segundo Ross (1979), citado por, Miranda (2000):

A utilização do termo “distúrbio de aprendizagem”, chama a atenção para a existência de crianças que freqüentam escolas e apresentam dificuldades de aprendizagem, embora aparentemente não possuam defeitos físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Esse rótulo, segundo o autor, ocasionou durante anos, que tais crianças fossem ignoradas, mal diagnosticadas ou maltratadas e as dificuldades que demonstravam fossem designadas de várias maneiras como: “hiperatividade”, “síndrome hipercinética”, “síndrome da criança hiperativa”, “lesão cerebral mínima”, “disfunção cerebral mínima”, “dificuldade de aprendizagem” ou “disfunção na aprendizagem.”

Porém não é possível ver todos os problemas na aprendizagem como DAs, é preciso ter um olhar diferenciado para distinguir esses casos.

Gallager (1992, p. 37) afirma que “ao descobrir o DA em uma criança abre as portas para que ela seja colocada em programas de educação especial sem que tenha sido determinada a natureza exata do seu problema de aprendizagem” e conclui seu raciocínio com a frase “se todos os alunos fossem classificados como portadores de DA, a prevalência do problema poderia chegar a até 20% da população escolar”.

Por isso faz-se necessário a análise correta antes de incluir a criança nessa nomenclatura. O termo dificuldade de aprendizagem têm se mostrado um assunto que ainda gera discussões e dificuldades na sua conceituação.

Segundo Kirk (1987), antes da expressão Dificuldades de Aprendizagem, foram usadas outras nomenclaturas como lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, mas que eram empregadas a todas as insuficiências apresentadas.

Foi Samuel Kirk que evidenciou que processos da linguagem falada, distúrbios de comportamento entre outros não faziam parte do DA, ainda de acordo com ele a dificuldade de aprendizagem seria a manifestação de uma discrepância educacional significativa entre o potencial intelectual estimado da criança e o seu nível atual de realização, que estaria relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central e que não são causadas por deficiência mental, por privação cultural e/ou educacional, perturbação emocional severa ou perda sensorial. (KIRK, 1987)

Essa descoberta foi de extrema importância, pois foi depois dela que passou-se a considerar a criança com DA com potencial intelectual. Após ter descrito a visão

do autor sobre dificuldade de aprendizagem, veremos agora sobre distúrbio de aprendizagem.

2.2 Distúrbios de aprendizagem

De acordo com Collares e Moysés (1992):

O uso da expressão distúrbio de aprendizagem tem se expandido de maneira assustadora entre os professores, apesar da maioria desses profissionais nem sempre conseguir explicar claramente o significado dessa expressão ou os critérios em que se baseiam para utilizá-la no contexto escolar.

A utilização da expressão distúrbio de aprendizagem no cotidiano escolar seria mais um reflexo do processo de patologização da aprendizagem ou da biologização das questões sociais.

No entanto, segundo Ross (1979):

A utilização do termo “distúrbio de aprendizagem”, chama a atenção para a existência de crianças que frequentam escolas e apresentam dificuldades de aprendizagem, embora aparentemente não possuam defeitos físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

Esse rótulo, segundo o autor, ocasionou durante anos, que tais crianças fossem ignoradas, mal diagnosticadas ou maltratadas e as dificuldades que demonstravam fossem designadas de várias maneiras como: “hiperatividade”, “síndrome hiperkinética”, “síndrome da criança hiperativa”, “lesão cerebral mínima”, “disfunção cerebral mínima”, “dificuldade de aprendizagem” ou “disfunção na aprendizagem.”

Para Collares e Moysés (1992), os distúrbios de aprendizagem seriam frutos do pensamento médico, surgindo como entidades nosológicas e com o caráter de doenças neurológicas. Assim fica patente o quanto a conceituação de distúrbio de aprendizagem passa pela referência orgânica, envolvendo diretamente uma certa complicação neurológica ou nervosa que é intrínseca ao próprio sujeito.

Desta forma abre-se caminho para verificar-se o desenvolvimento que cabe sob a égide do conceito de transtorno de aprendizagem.

2.3 Transtornos de aprendizagem

Os transtornos de aprendizagem são classificados pelos dois principais manuais de diagnóstico médico; sendo assim definidos:

Pela Organização Mundial de Saúde (1993 p. 237):

Grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos no aprendizado de habilidades escolares. Estes comprometimentos no aprendizado não são resultados diretos de outros transtornos (tais como retardo mental, déficits neurológicos ou perturbações emocionais) embora eles possam ocorrer simultaneamente em tais condições.

Todos os aspectos abordados no decorrer do trabalho são fundamentais para compreender como na aprendizagem existem problemas e dificuldades que vão além dos interesses dos alunos, e que atinge todo cenário escolar.

Com isso observa-se que o ambiente escolar precisa e deve passar por modificação que ajudem no melhoramento do funcionamento da oferta de uma educação de qualidade para daí os estudantes venham a ter condições de desenvolver o aprendizado como é esperado. Dentro de toda essa contextualização é notório que o grau de dificuldades nos alunos da alfabetização é muito grande, pois cada um apresenta características e problemas diferentes.

A Associação Psiquiátrica (1995 p. 46) diz que:

Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência... Os transtornos de aprendizagem podem persistir até a idade adulta.

O termo transtorno de aprendizagem é usado segundo Ballo (2003) para toda classificação, ou seja, não é um termo exato, mas é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamento.

Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças - 10, elaborado pela Organização Mundial de Saúde:

O termo "transtorno" é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como "doença" ou "enfermidade". "Transtorno" não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais (CID - 10, 1992: 5).

De acordo com Silva (2005) os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares são transtornos nos quais as habilidades normais são afetadas, não sendo decorrentes de falta de oportunidade nem de traumatismo ou doença mental, e assim de anormalidades no processo cognitivo que podem derivar de algum tipo de transtorno biológico.

Ainda segundo a autora os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares geralmente ocorrem juntamente com os transtornos como

déficit de atenção ou transtorno de conduta, ou outros, transtornos do desenvolvimento, tais como o transtorno específico do desenvolvimento da função motora ou os transtornos específicos do desenvolvimento da fala e linguagem.

Segundo o CID - 10:

Na maioria dos casos, as funções afetadas incluem na linguagem, habilidades visuoespaciais e/ou coordenação motora. É característico que os comprometimentos diminuam progressivamente à medida que a criança cresce (embora déficits mais leves freqüentemente perdurem na vida adulta). Em geral, a história é de um atraso ou comprometimento que está presente desde tão cedo quando possa ser confiavelmente detectado, sem nenhum período anterior de desenvolvimento normal. A maioria dessas condições é mais comum em meninos que em meninas. (OMS, 1993).

Com o passar do tempo o Transtorno de Déficit de Atenção, passa a ser considerado como um distúrbio de neuro-desenvolvimento infantil que na maioria dos casos pode persistir pela vida toda. Ele se classifica pela tríade que é desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem ter três subtipos: desatento, hiperativo-impulsivo e combinado. Estudos comprovam que a maior prevalência desse transtorno é em meninos. Crianças com esse transtorno estão fadadas ao fracasso escolar. (Souza, 2001).

Ainda de acordo com Souza, (2001), se quando crianças pequenas tem limitações para se comunicarem, ao ficarem mais velhas deparam-se com problemas de relacionamento interpessoais, e podem apresentar transtorno específico de aprendizagem de leitura e escrita.

Vasconcelos (2003, p.67), destaca que:

O TDAH foi indicado como motivo de piora do prognóstico escolar para crianças portadoras de TA, mais do que a comorbidade com transtornos internalizantes, como a depressão. Entre as razões declaradas para possuir maior freqüência de mau desempenho escolar, estudos ou autores citam à própria disfunção neuropsicológica deste transtorno. Assim, a importância da identificação de TA em comorbidade com TDHA está intimamente associada com o sucesso de medidas estratégias terapêuticas.

Ou seja, é preciso que o diagnóstico desses transtornos seja exato, para que a criança seja tratada desde cedo.

Amaral (2001) destaca que o Déficit de atenção e a Síndrome do respirador Oral são originadas de causas diferentes, embora tenham sintomas em comum: dificuldades de aprendizado, dificuldades de concentração ansiedade, impulsividade, irritabilidade, baixa auto-estima e dificuldade de socialização. Além disso estudos comprovam que a relação entre a respiração oral e a dificuldade de aprendizagem,

principalmente em meninos, que vem de irrigação sanguínea insuficiente, que causa sonolência. É possível perceber que em ambos são considerados, basicamente, três tipos de transtornos, quais sejam, da leitura (dislexia), da escrita (disgrafia e disortografia) e das habilidades matemáticas (discalculia).

Também referem que, em qualquer dos casos, deve haver os seguintes requisitos para o diagnóstico de transtorno: ausência de comprometimento intelectual-neurológico evidente ou sensorial, adequadas condições de escolarização, início situado obrigatoriamente na primeira ou segunda infância. (AMARAL, 2001, p. 68)

Nesse sentido observa-se que o professor deve está se aperfeiçoando para lidar com os diferentes tipos de problemas que se depara na escola. Pois o educador tem que dar uma atenção especial e depositar uma carga positiva de confiança nos alunos, assim como essa tarefa também é da família que deve esta sempre acompanhando os filhos para facilitar esse desenvolvimento.

2.4 Dislexia

Segundo a Fundação Brasileira de Dislexia (2004) a complexidade de entender o que é dislexia está diretamente ligada ao entendimento do ser humano, de ter facilidade de entendimento para algumas coisas e dificuldades com outras, de achar sentido naquilo que se aprende, ou não.

“Dislexia é uma específica dificuldade de aprendizado da Linguagem: em Leitura, Soletração, Escrita, em Linguagem Expressiva ou Receptiva, em Razão e Cálculo Matemáticos, como na Linguagem Corporal e Social. Não tem como causa falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade, como nada tem a ver com acuidade visual ou auditiva. Dificuldades no aprendizado da leitura, em diferentes graus, é característica evidenciada em cerca de 80% dos disléxicos” (FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2004)

Ainda, segundo a Fundação Brasileira de Dislexia (2004), antes de tentarmos definir o que é dislexia devemos saber que ela é uma maneira de ser e de aprender, é o funcionamento individual de uma mente, que muitas vezes pode ser genial, mas tem sua própria maneira de trabalhar, assimilar e aprender. Para entendermos claramente o que é dislexia precisamos entender os diferentes e peculiares modos de aprender de cada indivíduo.

Segundo Araruna (2008, p. 31), “10% a 15% dos alunos em idade escolar apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, destes alunos 2% ou 3% sofrem

de dislexia, que é uma dificuldade em aprender e ler, escrever e entender aquilo que se lê. Apesar das dificuldades os disléxicos apresentam inteligência normal, muitas vezes maior que a dos outros alunos”.

Para explicar a dislexia é necessário entender que nosso cérebro possui diversas partes e cada uma exerce uma função específica, Araruna (2008) cita que a área esquerda está relacionada à linguagem, é ela que permite aos indivíduos ler e escrever, a partir do momento que a criança tem habilidade com a leitura outra parte do seu cérebro é ativada, essa parte cria uma memória permanente e a criança começa a reconhecer as palavras. A medida que a criança adquire a leitura sua memória permanente domina esse processo e a leitura passa a exigir menos esforço.

Porém, o cérebro do disléxico não funciona da mesma maneira, devido às falhas de conexões cerebrais, seu cérebro recorre somente a área que processa os fonemas na hora da leitura, isso dificulta o disléxico ler e compreender aquilo que foi lido. A dislexia costuma aparecer na fase de alfabetização dos alunos, ela poderá ser leve ou grave.

Araruna (2008) aponta que, em casos leves a criança tem dificuldade para ler e, conseqüentemente, compreender o que foi escrito, ao terminar de ler uma palavra o aluno não consegue identificar aquilo que leu, pois sua leitura é silábica. Os casos mais severos aparecem precocemente no jardim da infância, ou pré-alfabetização, onde o aluno consegue copiar, mas não consegue escrever nem compreender, estes casos precisam ser rapidamente tratados e diagnosticados, pois se ignorado pode trazer problemas mais sérios ao indivíduo, como rebaixamento da autoestima e abandono escolar.

Concluindo esse raciocínio, Araruna (2008), aponta ainda que além das dificuldades com a leitura e a escrita o disléxico pode apresentar outras complicações, como a disgrafia, que é a letra feia; a discalculia, onde o aluno apresenta dificuldades matemáticas, principalmente na assimilação de símbolos e no “decorar a tabuada”; dificuldades com a memória de curto prazo e a assimilação e organização dos pensamentos; dificuldades em cumprir tarefas complexas e também apresenta dificuldades em aprender uma segunda língua.

2.5 Disgrafia

A Disgrafia, segundo Condemarim (1989), é uma inabilidade ou atraso no desenvolvimento da Linguagem Escrita, especialmente da escrita cursiva. Escrever com máquina dactilográfica ou com o computador pode ser muito mais fácil para o 'disgráfico'. Na escrita manual, as letras podem ser mal grafadas ou incompletas. Os erros ortográficos, inversões de letras, sílabas e números e a falta ou troca de letras e números ficam caracterizados com muita frequência.

A disgrafia é segundo Queiroga (2007):

Caracterizada por problemas com a Linguagem Escrita, que dificulta a comunicação de idéias e de conhecimentos através desse específico canal de comunicação. Sua dificuldade espacial se revela na falta de domínio do traçado da letra, subindo e descendo a linha demarcada para a escrita. Há disgráficos com letra mal grafada, mas inteligível, porém outros cometem erros e borrões que quase não deixam possibilidade de leitura para sua escrita cursiva, embora eles mesmos sejam capazes de ler o que escreveram. É comum que disgráficos também tenham dificuldades em matemática. É especialmente complicado para esses disléxicos, monitorar a posição da mão que escreve, com a coordenação do direcionamento espacial necessário à grafia da letra ou do número, integrados nos movimentos de fixação e alternância da visão. Por isto, eles podem reforçar pesadamente o lápis ou a caneta, no ponto de seu foco visual, procurando controlar o que a mão está traçando durante a escrita.

Algumas características da disgrafia podem aparecer na disortografia também, porém nem todas da disortografia aparecem na disgrafia. O distúrbio da "letra feia", a disgrafia demonstra: Lentidão na escrita; Letra ilegível; Escrita desorganizada; Traços irregulares: ou muito fortes que chegam a marcar o papel ou muito leves; Desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial; Desorganização do texto, pois não observam a margem parando muito antes ou ultrapassando. Quando este último acontece, tende a amontoar letras na borda da folha; Desorganização das letras: letras retocadas, hastes mal feitas, atrofiadas, omissão de letras, palavras, números, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita (um S ao invés do 5 por exemplo); Desorganização das formas: tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongada ou comprida; O espaço que dá entre as linhas, palavras e letras é irregular; Liga as letras de forma inadequada.

É por meio das características que se pode diagnosticar a disgrafia em um aluno. Ao ver os textos, o caderno e as anotações desse aluno, o educador perceberá direto que os símbolos gráficos estarão escritos de maneira diferente do esperado.

Levine, (1999, p. 62) adverte que, "Frequentemente, essas crianças são classificadas como tendo distúrbios emocionais, e seus pais podem culpá-las por isto, quando, na verdade, cada uma delas é vítima inocente de uma deficiência escondida, que interfere no caminho em que o cérebro dessa criança organiza sua habilidade de concentração".

Esse distúrbio também pode ser encontrado em crianças com falhas psicomotoras e em adultos que sofreram algum trauma cerebral como AVC. Essas falhas psicomotoras se refletem no momento em que a criança tenta lembrar a grafia das letras e não consegue, então ao escrever o faz vagarosamente juntando uma letra na outra inadequadamente.

2.6 Hiperatividade

O tema hiperatividade prende-se ao fato de que há necessidades latentes em se buscar elementos ou fatos novos suficientes para clarear melhor os problemas de aprendizagem que escolas e os pais vêm enfrentando. Os transtornos da hiperatividade têm feito parte da vida humana provavelmente desde sempre nos indivíduos.

Segundo Andrade (2000, p. 87),

A Ansiedade, inquietação, euforia e distração freqüentes podem significar mais do que uma fase na vida de uma criança: os exageros de conduta diferenciam quem vive um momento atípico daqueles que sofrem de Hiperatividade, doença precoce e crônica que provoca falhas nas funções do cérebro responsáveis pela atenção e memória. De origem genética, o TDAH tem como fatores predominantes, e não necessariamente simultâneos, a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade, além de influências externas relevantes, como traumas inclusive cerebrais, infecções, desnutrição dos pais ou dependência química dos mesmos.

No caso das crianças, pode aparecer desde a gravidez, quando o bebê se mexe além do normal, ou durante o crescimento, no máximo até os sete anos de idade. Se a pessoa não for tratada desde cedo à base de estimulantes, antidepressivos e terapias, na fase adulta poderá ter sintomas de distração, falta de concentração e deficiência na coordenação de idéias ainda mais acentuadas. Ainda de acordo com o autor, 30% a 70% dos indivíduos que sofrem dessa doença tomam medicamentos por toda a vida, pois é transtorno neurobiológico.

Já Barbosa (1995) afirma que, além dos DA.s, crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) também podem apresentar problemas

no aprendizado, pois os sintomas de desatenção e problemas de comportamento interferem no processo de aprendizagem em sala de aula.

A hiperatividade e déficit de atenção é um problema mais comumente visto em crianças e se baseia nos sintomas de desatenção. Tais aspectos são normalmente encontrados em pessoas sem o problema, mas para haver o diagnóstico desse transtorno a falta de atenção e a hiperatividade devem interferir significativamente na vida e no desenvolvimento normais da criança ou do adulto. (BARBOSA, 1995, p. 75)

Criança hiperativa é aquela que nunca pode parar, Guardiola (1999) ressalta que ela está sempre agitada, que não consegue permanecer sentada, imóvel. Existem duas características diferenciais em Hiperatividade: a primeira delas é da criança hiperativa com comportamento impulsivo, que fala sem pensar e nunca espera por nada; que não consegue esperar por sua vez, interrompendo e atropelando tudo e todos, agindo antes de pensar e nunca medindo as conseqüências dessas atitudes.

Ela se distrai facilmente com um estímulo mínimo que alcance sua visão, com qualquer som ou cheiro, não conseguindo centralizar sua atenção, suprimindo detalhes de importância irrelevante. Não é que esse hiperativo não preste atenção em nada, ao contrário, ele presta atenção em tudo, ao mesmo tempo, não sendo capaz de destacar um estímulo e ignorar outros. Por causa de sua dificuldade em concentrar a atenção, há crianças que podem tornar-se inacreditavelmente confusos e inconsistentes. E porque existe uma oscilação no nível da capacidade de concentração dessas pessoas, há dias em que elas podem melhor corresponder à expectativa escolar ensino-aprendizado, e outros dias em que se apresentam dispersivas, parecendo ter esquecido tudo o que já haviam aprendido. Por isto, elas podem conseguir uma nota alta em um dia e serem reprovadas, no mesmo conteúdo, no dia seguinte, na próxima semana ou no mês seguinte. (GUARDIOLA, 1999, p. 81)

A Hiperatividade é uma desordem comportamental que leva a criança a graus variáveis de comprometimento da sua vida social, emocional, escolar e familiar, este transtorno é a causa mais comum de encaminhamentos de crianças e adolescentes para serviços especializados, vários estudos epidemiológicos realizados inclusive no Brasil mostra que uma em cada vinte crianças é portadora do transtorno.

Cypel (2003, p. 43), complementa o raciocínio e diz que:

São vários os motivos que mostram ser de grande importância médica fazer o diagnóstico e se tratar a criança com hiperatividade, é importante se fazer o tratamento desse transtorno para que a criança não cresça estigmatizada como o "bagunceiro da turma" ou como o "vagabundo", ou como o "terror dos professores", para que a criança não fique durante anos com o desenvolvimento prejudicado na escola e na sua vida social, atrasado em relação aos outros colegas numa sociedade cada vez mais competitiva e fazer um tratamento do transtorno para se tentar minimizar conseqüências futuras do problema, como a propensão ao uso de drogas (o que é relativamente freqüente em adolescentes e adultos com o problema), transtorno do humor e transtorno de conduta.

A Hiperatividade não é um distúrbio passageiro que é tratado e resolvido com sessões de terapia ou projetos de aprendizagem, este transtorno é muito mais complexo e hoje em dia tem sido muito confundido, a falta de informação do professor e de educadores tem feito com que os alunos que não ficam quietos na sala, são mais agitados do que os “normais” sejam tachados já no primeiro instante como hiperativos, e os alunos que são mais quietos que não dão trabalho para o professor é identificado como um indivíduo com distúrbio de atenção, que não presta atenção em nada, faz perguntas quando o professor acaba de falar do mesmo assunto, sendo assim não se dedicam aos alunos deixando que aprendam de acordo com sua própria vontade, não trabalham pedagogicamente e individualmente para que possam acompanhar a rotina da sala de aula.

2.7 Dificuldades de aprendizagem (D.A)

Devemos retomar às dificuldades de aprendizagem, pois segundo Moojen (1999), tal termo ‘dificuldade de aprendizagem’ tem sido utilizado de forma aleatória, por pessoas e professores, apesar de saberem o que significa.

A Associação Brasileira de Problemas de Aprendizagem - ABRAPA , define a dificuldade de aprendizagem como:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problema nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências. (ABRAPA, 2014)

Ainda Moojen, (1999, p. 27) afirma que existem muitas de crianças com dificuldade de aprendizagem, que apresenta baixo rendimento escolar.

As alterações apresentadas por esse contingente maior de alunos poderiam ser designadas como “dificuldades de aprendizagem” Participaram dessa conceituação os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola, ou seja, alterações evolutivas normais que foram consideradas no passado como alterações patológicas.

Rubistein (1996) considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por: Fatores orgânicos, específicos, psicogênicos e ambientais.

Fernández (1991) considera as dificuldades de aprendizagem como fraturas no processo de aprendizagem, seria para a autora o resultado da anulação das capacidades causando o bloqueio das possibilidades de aprender do indivíduo, relacionando não apenas com a individualidade do aluno, mas também a sua família. Para a autora, a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada. As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às seguintes causas: Fatores orgânicos, específicos, psicogênicos e ambientais.

Fernandez (1991, p. 78) também considera:

As dificuldades de aprendizagem como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem, onde necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A dificuldade para aprender, segundo a autora, seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueamento das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo e, a fim de ilustrar essa condição, utiliza o termo inteligência aprisionada (atrapada, no idioma original).

Romero (1995) afirma que apesar da proliferação de teorias e modelos explicativos com apretensão nem sempre bem sucedida de esclarecer dificuldades de aprendizagem, costuma-se destacar: variáveis pessoais, como lesões cerebrais, variáveis ambientais como família e combinações interativas de ambos os tipos. Segundo ele é possível que se situe as diferentes teorias ou modelos de concepção das dificuldades de aprendizagem, dependendo da ênfase da causa da dificuldade. Ainda segundo o autor:

Romero (1995, p. 47) diz que:

Em um extremo estaria todas as explicações que se centram no aluno e que compartilham a concepção da pessoa como um ser ativo, considerando o organismo como a fonte de todos os atos. No outro extremo, estariam situadas as correntes de cunho ambiental, que estão ligadas em maior ou menor grau, a uma concepção mecanicista do desenvolvimento, considerando que a pessoa é controlado pelos estímulos do ambiente externo.

Ainda segundo Romero (1995), essas posições nem sempre se limitam uma a outra, é difícil de encontrar um defensor de causas neurológicas que descarte completamente a importância dos determinantes ambientais.

Scoz (1994) concorda com Romero e coloca que os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem as causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade.

Como já mencionado anteriormente, mesmo com dificuldades de aprendizagem, as crianças possuem um bom potencial intelectual, porém muitas delas ao saberem que tem DA, se convencem que não podem aprender, e que mesmo se esforçando não aprenderão. Tal crença pode afetar e gerar desequilíbrio emocional, de um modo determinante na relação deste aprendiz com tudo aquilo que lhe refere a este estado, afetando, assim, varias áreas da vida da criança.

Como também destaca Fonseca, (1995, p.75) “A falta de uma perspectiva integrada, a delimitação de áreas de conteúdo e o divórcio interdisciplinar entre profissionais, fazem perder de vista uma dimensão global das dificuldades de aprendizagem. É preciso principalmente acreditar no potencial de cada criança, para que ela se sinta capaz. É essencial que essas crianças tenham o apoio dos pais”.

Os sintomas da hiperatividade causam comprometimento na vida do individuo, portanto devem ser tratados. Os professores frequentemente identificam mais cedo do que os pais os sintomas inclusive pela experiência com número grande de alunos e observa o desenvolvimento das crianças e nota a diferença, e deve ser feito o encaminhamento para um especialista, quanto mais cedo tratar melhor será o prognóstico do aluno.

É necessário medicação junto com intervenção psicológica junto à família e escola, não descartando que para intervir com remédio é importante o consentimento dos pais ou do próprio paciente. Odiagnostico é clinico e não tem exame adicional para identificar o transtorno.

Scoz (1994, p.134) afirma que:

Ao lado do pequeno grupo de crianças que apresenta Transtornos de Aprendizagem decorrente de imaturidade do desenvolvimento e/ou disfunção psiconeurológica, existe um grupo muito maior de crianças que apresenta baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação. As alterações apresentadas por esse contingente maior de alunos poderiam ser designado como “dificuldades de aprendizagem”.

Assim que identificada uma dificuldade na criança ela deve ser encaminhada para o diagnóstico de um profissional, e se realmente a criança tiver dificuldade na aprendizagem ela deve se tratar com o mesmo. O que não se pode esperar é ter uma sala de aula homogênea, com todos os alunos aprendendo tudo, cada um tem seu tempo de aprendizagem, e isso acima de tudo deve ser respeitado pelo educador. Pois há uma grande diferença entre dificuldade de aprendizagem e problemas de aprendizagem, onde o mesmo com força de vontade e dedicação é facilmente resolvido.

Ou seja, não é porque a criança não acompanha seus colegas que ela não é capaz de acompanhar. Infelizmente muitas dessas crianças desenvolvem uma auto estima negativa que leva consigo até adulto. A dificuldade de aprendizagem pode ser um problema que afeta a vida das pessoas. Por isso não se pode falar somente em crianças com DA, mas também em adolescentes e adultos.

Miranda (2000 p. 74) destaca que não é necessário que a criança tenha problemas físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais para ser investigada, apenas basta que ela demonstre qualquer tipo de dificuldade, ou seja diferente das outras crianças. Portanto é preciso ter então uma compreensão da aprendizagem, de uma forma mais ampla tanto da família quanto dos profissionais que se dedicam a isso nas áreas clínica e escolar e também conhecer o modo em que cada pessoa aprendem.

Nas pesquisas realizadas destacam-se dois autores com o mesmo pensamento, Guerra (2002) e Fonseca (1995) que ressaltam o quanto a criança com dificuldade de aprendizagem não deve ser classificada como deficiente, pois não é incapaz, ou seja, trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, sendo que apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o potencial esperado, não pertencendo assim, a nenhuma categoria de deficiência. Pois não se deve rotular as crianças, as dificuldades podem ter vir de vários motivos como, emocionais, por isso é tão importante o apoio de todos nesse momento da criança. Para Strick e Smith (2001) ressalta que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

3 METODOLOGIA DO PROJETO

A pesquisa realizada foi bibliográfica e de campo desenvolvida pelo método dedutivo, apoiada pela abordagem qualitativa de cunho exploratória descritiva com objetivo de responder: Qual a postura educacional da escola diante da dificuldade de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental da E.M.E.F Jonatas Coelho Neiva?

3.1 População e amostragem

A população envolvida na pesquisa foi de 6 professores da educação infantil e 90 alunos.

3.2 Instrumental da coleta dos dados

A pesquisa foi realizada através dos seguintes instrumentais: Questionários com perguntas abertas e fechadas, entrevistas, observações, consultas a documentos para elucidar o problema de pesquisa.

Os dados foram coletados com a utilização dos seguintes instrumentos: um roteiro de observação, entrevista semi estruturada e análise documental, ambos tiveram o objetivo de colher informações que viessem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

3.3 Tratamento da coleta dos dados

Todos os dados coletados na pesquisa de campo foram interpretados e analisados e os resultados foram sistematizados e apresentados logo a seguir.

3.4 Resultados Obtidos

Este estudo de caso apresenta os resultados obtidos por uma pesquisa realizada no ano de 2015, sobre o tema “O papel do professor diante da dificuldade de aprendizagem em leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.” Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jonatas Coelho Neiva, distrito de Triunfo - RO. O público-alvo foram professores de 1º a 5º anos. Foi aplicado questionário contendo questões relacionadas à criança com dificuldades de aprendizagem.

O presente estudo teve por objetivo identificar as dificuldades de aprendizagem de alunos do 1º e 5º anos, na faixa etária de 6 a 11 anos; descrição

das habilidades e competências do aluno segundo os professores e verificar as contribuições do educador nas dificuldades apresentadas em sala de aula.

O trabalho teve como instrumento a coleta de dados através de questionário constituído de 6 questões, sendo 4 de múltipla escolha e 3 abertas, onde participaram 6 professores das redes pública do município. No que se refere às causas, 40% dos entrevistados indicam os cálculos como a causa mais comum; 30% alegam leitura e ortografia e 20% consideram como causa comum interpretação, raciocínio lógico, caligrafia, tabuada e alfabetização. Através dos resultados obtidos concluímos que o acompanhamento familiar, neuropsicológico e do educador contribuem para o desenvolvimento acadêmico da criança com dificuldades na aprendizagem.

3.5 Análise dos dados

As inferências feitas tendo como base os dados coletados dos questionários, são demonstradas através da sequência de números que aparecem logo abaixo.

Os números a seguir mostram o nível de preparação dos professores para trabalhar com o aluno com dificuldade, os recursos utilizados e as causas mais comuns, segundo os professores, para as dificuldades detectadas em sala das crianças.

Tempo de Experiência profissional: Com relação ao tempo de experiência profissional, 40% dos professores entrevistados têm mais de 21 anos na carreira educacional, 30% tem entre 6 40% dos professores entrevistados têm mais de 21 anos na carreira educacional, 30% tem entre 6 e 10 anos de profissão, 20% tem de 0 a 5 anos e 10% tem de 16 a 20.

Número de crianças com dificuldades de aprendizagem: No ensino fundamental, das crianças citadas, 30% apresentam dificuldade de aprendizagem.

Nível de preparação: Dentre os entrevistados, 50% se sentem preparados para atender às crianças com dificuldades, 30% se dizem muito preparados, enquanto que 20% se consideram pouco preparados. Ninguém se considera despreparado para trabalhar com a criança com dificuldades, de aprendizagem.

Recursos utilizados para as necessidades das crianças: Nas respostas dos professores observamos que 60% dos entrevistados fazem uso de jogos ou outros recursos para auxiliar a criança com dificuldade, 50% fazem uso de alfabeto móvel,

30% utilizam histórias, rótulos e cantigas para trabalhar com a criança, 20% fazem uso de músicas e parlendas, enquanto que 10% fazem uso de poemas e/ou poesias.

QUESTÕES ABERTAS (RESULTADOS)

1- Qual o tipo e as causas mais comuns de dificuldade que as crianças com dificuldades apresentam na sua sala de aula?

Questionados quanto às causas e tipos mais comuns de dificuldades apresentadas em sala de aula, 10% dos entrevistados disseram que as causas são diversas: por má alfabetização nos primeiros anos escolares; falta de interesse do aluno e dos pais que não acompanham a vida acadêmica do filho; ausência nas aulas; de dislexia a déficit de atenção e coordenação motora; linguagem, leitura, ortografia, caligrafia, raciocínio e cálculos.

2- Na sua visão, quais as circunstâncias que levam as crianças a apresentarem esses tipos de dificuldades de aprendizagem?

O meio ambiente é um fator importante, não só no processo de composição da escrita, mas para todas as aprendizagens do ser humano, o que demonstra a importância e, especialmente, a necessidade de sua consideração, também, no que concerne às dificuldades enfrentadas pelas crianças.

3- Na sua opinião, o que falta para o professor no trabalho com os alunos que tem dificuldades?

Como podemos observar, alguns professores citam leitura e ortografia como causas de dificuldade. Outros dizem que as causas de dificuldades em sala são: interpretação, raciocínio lógico, caligrafia, tabuada e alfabetização.

Para a maioria, as circunstâncias que levam às dificuldades, são: problemas neuropsicológicos, a falta de acompanhamento familiar, a má alfabetização inicial, imaturidade, desestruturação no lar, traumas familiares, de origem orgânica ou decorrente, de acidentes; prevalecendo a desestruturação familiar, onde os pais não acompanham a vida acadêmica dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que as crianças de um modo geral estão superando as dificuldades de aprendizagem que inicialmente apresentava e estão avançando significativamente em seu processo de aprendizagem, inclusive superando todas as metas estabelecidas pela referida professora, em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem referente à aquisição da leitura e da escrita.

Verificou-se que há uma relação entre a formação do educador de modo que ele tenha conhecimento para que promova situações didáticas significativas e desafiadoras, deixando assim os alunos motivados e seguros por seu bom desempenho.

Por intermédio da observação realizada, durante o estágio em sala de aula e da análise e compreensão dos materiais obtidos durante a investigação, podemos afirmar que a qualidade do ensino tem mostrado sinais importantes de avanço, mesmo que timidamente, embora, ainda, haja pouco investimento em educação, pouco tempo para o professor planejar atividades, e salas numerosas, sem os suportes adequados e apropriados para a realização de atividades diferenciadas.

Mesmo assim, foi possível constatar que os docentes os quais tivemos contato durante a realização desta pesquisa, têm se dedicado no planejamento de atividades que supram as necessidades de seus alunos, colaborando em relação à superação das dificuldades por eles apresentadas, e, para isso, refletem sobre a sua prática docente e, principalmente sobre como pode proporcionar a seus alunos espaços de reais aprendizagens, e, dessa forma, consegue sucesso - e possibilita sucessos discentes -, mesmo se deparando com as diferentes realidades que se apresentam em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAPA – **Associação Brasileira de Problemas de Aprendizagem** – Disponível em: <http://www.abrapabr.org.br/>

Amaral AH, Guerreiro MM. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico**. Arq Neuropsiquiatr. 2001; 59(4):884-8.

ANDRADE, Ênio Roberto de. **Indisciplinado ou hiperativo**. Nova Escola, São Paulo, 2000.

ARARUNA, M. R.. **A Psicopedagogia e o lúdico na Educação Infantil**. 2008. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia Institucional) - Faculdade Vale do Salgado.

BALLO, M. B. J. F. ABREU, A. C. B; MORALES, D. A; **A respiração oral influencia o rendimento escolar?** Revista CEFAC - Atualização Científica em Fonoaudiologia, São Paulo, v.5, n.1, p. 69-73, 2003.

BARBOSA, GA. - **Transtornos hipercinéticos**. Infante, 1995;3:12-9

COLLARES, C. A. L. MOYSÉS, M. A. A. **A história não contada dos Distúrbios de Aprendizagem**. Cadernos CEDES, Campinas: Papyrus, PP.31-48. 1992/1993.

CONDEMARÍN, Mabel, BLOMQUIST, Marlys. (1989). **Dislexia; manual de leitura corretiva**. 3ª ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.

CYPEL, Saul. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade**. 2 ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2003

FERNÁNDEZ. A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. (1987). **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem**. 2 Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/> - Acesso em: 01/06/2015.

FRANÇA, C. **Um novato na Psicopedagogia**. In: SISTO, F. et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GALLAGER, H. (1992). **Inteligência: Um conceito reformulado**. (A. C. Silva, trad.), Rio de Janeiro: Objetiva.

Guardiola, A., Terra, A. R., Ferreira, L. T. C., & Londero, R. G. (1999). **Uso de Amitriptilina na Síndrome de Hiperatividade com Déficit de Atenção**. Arquivo de Neuropsiquiatria, 57 (3A), 599-605.

GUERRA, L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

KIRK. Samuel. **Educação da criança excepcional**. 1987. Editora Martins Fontes.

LEVINE, J.H. and Shapiro, N.S. and (1999). **Creating Learning Communities: A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change; and Implementing Programs.** San Francisco (Cal), Jossey Bass

MIRANDA, M. I. (Ross 1979, citado por) **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana.** Araraquara, SP: JM Editora, 2000.

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?** In: RUBISTEIN, E. (Org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS (Coord.). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas.** Trad. Dorival Caetano. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS) (1993). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID -10.** Descrições Clínicas e Diretrizes. Trad. Dorgival Caetano. Artes Médicas, Porto Alegre.

QUEIROGA, João Márcio Rezende. **Sensibilização para o SEG – Material de Treinamento.** Revisão 04. Matias Barbosa: U&M, 2007.

ROMERO, J. F. **Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem.** In: COLL. C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3.

ROSS, L. F., Callazo, M. T., & Bocelo, L.D. (1979). **Ei mito de La educación de La inteligência.** Em L. S. Almeida (Ed.) (PP.). **Cognição e aprendizagem escolar.** Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

RUBISTEIN, E. **A especificidade do diagnóstico psicopedagógico.** In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1994

SEVERINO, A.J **Metodologia do trabalho,** São Paulo: Cortez 2007

SILVA, M. D. dos S. **Problemas de aprendizagem em escolares com rinite alérgica.** 2005. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Maringá.

Souza, C. R. e Baptista, C. P. (2001). **Terapia cognitivo-comportamental com crianças.** In: Rangé B. P. (Org) **Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria.** pp.523-535. Porto Alegre: Artmed.

STRICK, C. e SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

Vasconcelos MM, Werner Junior J, Malheiros AFA, Lima DFN, Santos ISSO, Barbosa JB. **Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária.** Rev Arq Neuro-Psiquiatr. 2003; 61(1):67-73



Capítulo 3
DESAFIOS DA GESTAO ESCOLAR
DEMOCRATICA
Acellir dos Santos Marinho

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Acellir dos Santos Marinho

Graduada em Letras Português e literatura pela Universidade Federal de Rondônia.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia.

Mestranda em educação pela Amazônia University.

RESUMO

O presente trabalho aborda sobre os conceitos de uma gestão educacional democrática. Tendo como objetivo verificar quais são os desafios desta gestão na escola e qual o papel do gestor dirigido para a escola, de uma forma que possa proporcionar um novo olhar a respeito dos fatores que precisam ser pensados pelo gestor e pela comunidade escolar que está envolvida, na procura de sugerir a democracia na escola. O desenvolvimento deste trabalho teve como base, Gadotti, (2006), Ledesma, (2008) e Luck (2005) que abordam sobre assuntos que têm relação com a gestão democrática. A metodologia utilizada neste trabalho é de carácter qualitativo bibliográfico com verificação na literatura sobre o tema. Portanto, vai ser apresentado um resumo histórico da gestão escolar no país, destacando as suas possibilidades, desafios e implicações, permitindo então pensar sobre esse assunto ao longo da história, de uma forma que consigamos pensar e verificar atualmente sobre as práticas e os seus conceitos, em cima de alguns questionamentos: O que é a gestão democrática? Qual seria o papel do gestor na gestão democrática? Qual a colaboração da gestão democrática para toda a comunidade escolar? As conclusões deste assunto demonstram que o gestor é o líder que divide as suas práticas com toda comunidade escolar tendo como meta o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e da escola.

Palavras-chaves: Gestão educacional democrática; Gestor; Escola.

ABSTRACT

The present work deals with the concepts of a democratic educational management. With the objective of verifying what are the challenges of this management in the school and what is the role of the manager directed to the school, in a way that can provide a new look regarding the factors that need to be considered by the manager and the school community that is involved, in an attempt to suggest democracy at school. The development of this work was based on Gadotti, (2006), Ledesma, (2008) and Luck (2005) who address issues that are related to democratic management. The methodology used in this work is of a qualitative bibliographic character with verification in the literature on the subject. Therefore, a historical summary of school management in the country will be presented, highlighting its possibilities, challenges and implications, allowing them to think about this subject throughout history, in a way that we are able to think and check currently on practices and their concepts, on top of some questions: What is democratic management? What would be the role of the manager in democratic management? What is the

contribution of democratic management to the entire school community? The conclusions of this subject demonstrate that the manager is the leader who shares his practices with the entire school community with the goal of developing the learning of students and the school.

Keywords: Democratic educational management, Manager; School.

INTRODUÇÃO

Nessa sociedade que estamos vivendo atualmente, a democracia acabou se tornando um assunto iminente de conversas na área social, e a escola não ficou de fora desta conversa, ainda veio com diversas questões que se referem a democracia sobre uma gestão democrática.

Considerando então, que a gestão democrática chegou para ficar no lugar da gestão autoritária, em um lugar sem o coletivo, onde somente o gestor opinava sobre os objetivos, e era ele que decidia tudo, onde ninguém tem o direito de se expressar, e opinar sobre as decisões que foram tomadas, que conflito, afinal de contas a escola não é o local em que os indivíduos vão desenvolver as suas capacidades emocionais, sociais e intelectuais? Como que a gestão de uma escola pode ser assim?

Indo por este caminho, aparece a precisão de que cada pessoa tem que pôr em prática a todas as suas capacidades e opiniões sobre um certo assunto, tendo a possibilidade de poder participar de tudo que está para ser decidido, desta forma o gestor que antes era o titular de tudo, se vê em uma condição de compartilhar todas as suas decisões para poder melhorar a educação. É assim que aparecem os desafios novos, que impulsionam uma necessidade de repensar sobre as práticas, se adaptando para esta nova forma de sociedade.

Com base nesse cenário, procura-se neste trabalho sugerir uma reflexão a respeito do que é uma gestão democrática, e quais os desafios da mesma na escola e qual seria o papel de um gestor para tornar uma escola democrática.

Para os objetivos que foram propostos manifesta-se uma abordagem teórica sobre a gestão democrática na escola, procurando entender as ferramentas que sugerem melhorias neste processo de funcionamento nas escolas. Agrupa-se a compreensão teórica e metodologia, para assim poder fazer uma verificação das racionalidades que realizam os processos do planejamento para fazer de uma escola ela demonstrativa.

Com base a isso, esse trabalho é fundamentado com as teorias dos seguintes autores como Gadotti (2006), Ledesma (2008) e Luck (2005), dentre demais autores que falam sobre este assunto.

Destacam-se neste tema as concepções teóricas que levam para as práticas da gestão, procurando certos caminhos para uma democracia. Diante dessa ideia que foi mencionada anteriormente, este estudo procura a fundamentação da gestão democrática como uma prática diferente, tirando acaso, os vínculos que permanecem com uma função de autoridade da gestão escolar, pois, se busca por uma gestão democrática com a participação de toda a comunidade escolar administrando os recursos, veriêcando os projetos, e partilhando todos os problemas que cercam esses processos pedagógicos e administrativos.

Apresentando inclusive, a importância de uma gestão escolar democrática no que se refere ao fortalecimento do coletivo, de uma forma em que todos os profissionais possam se envolver em atividades que são feitas nas escolas, com a intenção de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

ABORDAGEM HISTÓRICA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao lado da história do Brasil podemos verificar uma alteração do regime social autoritário com o democrático. O grito da independência, a colonização, a época da ditadura militar, uma democracia, todos esses marcos históricos se cruzam na sociedade, deixando uma contradição na sociedade atualmente, em todos os campos sociais. Indo por esses pressupostos verificamos as mudanças na área da educação, quando se fala sobre uma gestão democrática.

No começo, consideramos importante apresentar sobre o conceito da democracia. De acordo com Guerra (2014), "Soberania popular; governo do povo; democratismo. Regime ou doutrina política com base em princípios de soberania popular e da classificação igualitária de poder." Permanecemos com um segundo significado¹ igualitária de poder, isso é mais que uma distribuição do poder¹ e a participação por igual de todos, no meio das decisões.

Da mesma forma Luck et al (2005) declara que,

Quando se referem das escolas e dos sistemas de ensino, o significado de uma gestão democrática envolve todos da comunidade

escolar que estejam internados na melhoria do sistema pedagógico (LUCK et al, 2005, p. 17).

Com base a isso, compreendemos que uma gestão democrática da educação é uma atividade de todos, onde se deve começar na família, governo, sociedade, mas para que caminhe com harmonia, é necessário a participação de todo mundo que está incluso no processo de educação, do trabalho em grupo para que chegam a movimentos verdadeiros com ações coletivas. Assim, para que isso se concretize é necessário viver ela na rotina escolar, tornando essas ferramentas importantes para essa área.

A gestão democrática é o posto da gestão de autoritarismo, porque cresce para um olhar democrático, para poder estimular os envolvidos a terem uma oportunidade de apresentar as suas liderança e capacidade. Porém, todos podem pa1icipar independente de onde ele está enquadrado no segmento da escola.

Para Ledesma (2008) a gestão escolar é muito importante para o bom funcionamento da escola, e o seu dever é organizar e fornecer recursos materiais e o principal, incentivar as ações humanas, para assim poder ter a formação do indivíduo, sendo sua maior meta o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem.

Posto isso, a gestão escolar democrática é proporcionar a redistribuição das responsabilidades, o trabalho em grupo, princípios de participação, decisão sobre algo a ser desenvolvido, verificar as ações em equipe. E também de promover confronto de opiniões, buscando, assim, o resultada da escola por meio da atuação com constante de todos.

As primeiras movimentações de uma gestão democrática começaram entre os anos 80 e 90, um tempo traduzido pelo imperialismo, demonstrando uma democracia falsa. Nesta época foi colocada diversas reformas liberais, porém, demonstram um olhar contraditório e em ce1os momentos se mostrava com um olhar moderno e neoliberal, do outro lado a leis preservaram esse periodo dominador onde tentava legitimar ações de dominação e conformação.

No meio deste movimento, estimulados por um modelo novo descentrado neoliberal, aparecer em vários movimentos que estavam na luta que houvessem mudanças na educação, e também pela gestão democrática.

Com o passar dos anos, já na década de 90 por conta do disparate em reformas de todas as áreas, a escola teve muitas modificações, inclusive na sua

base, onde foi reformulado as diretrizes educacionais, seguidas por um caráter descentralizador, com a ideia de uma educação igual para todos.

Mesmo com essas transformações que aconteceu na sociedade e também na escola é possível ver que a gestão democrática é muito difícil na sua organização em diversas escolas, a fragilidade em políticas públicas, diretores que são mal preparados, a família e todo o grupo de trabalhos, desajeitados com a sugestão de trabalho, são algumas ações que acaba bloqueando o curso da democracia dentro de uma escola, porém, é importante que cada um que faz parte da comunidade escolar pense sobre o seu papel social, para que desta forma a escola consiga ser um ambiente em que os alunos façam o seu papel de cidadão e que tenha o sucesso neste processo do ensino e de aprendizagem.

QUEM É O GESTOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA?

Com as mudanças que ocorrem ao longo dos anos na sociedade, na escola e na gestão democrática, pois o profissional que é o responsável por este processo também está incluso neste processo, com demandas novas e também com desafios novos.

Segundo Luck (2006), a educação na sociedade para o entendimento refere-se a verdadeira posição das pessoas como um sujeito ativo, responsável e consciente pelos processos sociais e da escola no qual está inserido. De forma igual, é necessário entender que as ações não são isoladas ou neutras, pois nenhuma delas é capaz de promover soluções duradouras e consistentes na escola.

Frente a isso verifica-se como é importante o papel do gestor para poder construir destinos novos, compreendida como a movimentação de indivíduos que estão inclusos nesse contexto de modo coletivo e articulado, onde se posiciona na escola com a responsabilidade coletiva para poder transformar a realidade. Ser gestor é ser um gerador de pensamentos, ideais, orientador e ser essencialmente um líder com condições de poder trazer possibilidades novas para poder organizar o processo educativo, e eliminar tabus, é ir muito além do que é tradicional, oportunizando os que estão envolvidos e pensar em vantagem para as melhorias para esse processo. Saindo de uma imagem de poder, para poder partilhar as suas decisões para toda a equipe, É fazer de uma conversa uma arte, e não é só fazer discursos sem ter resultados e sem respostas, que no caso é procurar uma solução

de conflitos que se tem em vista, no contexto em que estão inseridos. O perfil deste profissional denominado de gestor está tendo muitas alterações, já o seu papel dentro da escola e no meio dos seus colaboradores. que se pode confirmar é que o seu papel é muito importante para assim poder garantir a democracia na escola, considerando o marco histórico em que nela possuía.

No meio deste marco histórico desse profissional aparecem duas expressões sendo o gestor democrático e o gestor tecnicista. A gestão escolar tecnicista trata-se de uma escola administrativa que é centralizada e técnica, onde esta prática acontecia nos anos de 1964 a 1985 no tempo da ditadura militar no Brasil, esse conceito de liderança demonstra uma forma administrativa como se fosse uma pirâmide, onde os indivíduos lidera e as outras também são lideradas (CURY, 2002).

Neste tempo o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) fez um acordo junto com a United States Agency for International Development (USAID), a agência desenvolveu um boa proposta educacional do ensino primário até o ensino superior, onde propôs uma escala linear, focada no respeito com base na obediência e em comandos autoritários, onde estavam baseados por uma legislação. Nesse sentido, o gestor tinha a obrigação de cumprir a sua demanda e desta forma ele acaba se tornando um profissional padronizador, burocrático, onde o aluno seria treinado para poder desenvolver as suas competências e habilidades. Com o término da ditadura, a educação acabou tendo muitas mudanças surgindo de uma gestão democrática, um movimento que atua nos dias atuais sobre mudanças ordeira de melhorias.

A gestão democrática aparece na década de 80, com o término do regime militar com a intenção por meio de uma redemocratização política, social e educacional, aparecem as bases legais para uma criação de uma gestão baseada em princípios da autonomia e da participação, indo ao encontro de uma luta antiga de educadores (CURY, 2002).

Já com a Constituição Federal (1998) e da Lei de Diretrizes e Bases 9.094/96 (LDB) foi fortalecida, sendo implementado pelo Plano Nacional da Educação, Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, onde o seu objetivo é o trabalho em grupo, feito para esta finalidade, estratégias foles para a participação de todos os inseridos na comunidade escolar, todas a favor de impactos significativos para uma boa qualidade de ensino e aprendizagem.

UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A escola é um ambiente que pode proporcionar uma educação de qualidade para todos seus alunos, é nesse ambiente que se formam pessoas críticas, que procuram realizar a sua cidadania, com o objetivo de cumprir o seu papel na sociedade em que está inserido. A obrigação pedagógica e administrativa, não é algo simples, pois é necessário ter raciocínio, planejamento, observação, procurar novos caminhos para os fracassos.

Deste modo, a escola precisa da democracia, no ponto em que todos consigam participar de todas as decisões de modo consciente, para isso acontecer é necessário ter disposição, trabalho em grupo e a redistribuição das responsabilidades, o que vai proporcionar um sucesso para a escola. Luck (2006, p.54) destaca que a "democracia e a participação são duas expressões inseparáveis, a forma que um conceito volta para o outro."

Para acontecer a gestão democrática de verdade todos têm que refletir primeiro nas intervenções do Projeto Político Pedagógico na escola, dando oportunidade para a implementação de projetos, com a participação de toda a comunidade escolar como a efetivação de instâncias democráticas: o conselho escolar a associação dos pais e mestres de forma em que possam ajudar na gestão, para que todos possam ter a oportunidade de permitir o seu potencial para poder propor soluções para os problemas que são passados na escola.

Conforme Gadotti (2006)

Para compreender o que é a democratização para que assim consiga efetivá-la. A participação deixa a população um aprofundamento do seu nível da organização. Ela contribui para uma democratização de relações do poder e em seu interior, e logo, para melhorar a qualidade de ensino (GADOTTI, 2006 p.16).

Deste modo, para propor objetivos de superação e de transformação da área escolar acaba sendo importante a participação de todos e essencialmente da formação verdadeiro do gestor, porque ele tem que a formação adequada e a capacidade para liderar, e garantir que a democracia seja feita.

A democracia na escola vai exigir que o gestor esteja compreendido em que ele é um planejador de ideias de forma que a equipe de trabalho possa ter a liberdade de dar opiniões também sobre estas decisões. O gestor é o conciliador de

decisões, como um professor que faz a mediação do aprendizado dos alunos, ajudando no entendimento, isso significa que o gestor é um mediador de atividades que envolvem ações na escola.

Cabe inclusive refletir que não é ser só um gestor democrático, porém é importante fazer uma escola ser democrática onde todos os integrantes estejam pensando só em um objetivo, a elevação de uma educação igual e de qualidade para todos. Para fazer uma escola democrática é necessário pensar que todos os integrantes têm a responsabilidade social a respeito do papel para a aprendizagem e da formação do estudante, devendo ser feito e verificado por todo mundo essa responsabilidade, todos tem que estar conectados neste objetivo, caso isso não aconteça é impossível fazer uma pessoa que seja democrática. É necessário fazer um espírito em grupo, participante, engajado, formando a comunidade, tendo estes critérios é necessário constituir uma expressão denominada de democracia.

Desta forma, a participação dos integrantes tem que ser intensa de modo que promova a diminuição das desigualdades, tornando então uma gestão única para ter uma interação dos direitos e deveres de cada integrante para poder criar e compartilhar valores, desse modo torna um grupo de esforços para o sucesso das metas destacadas na escola.

Assim, a promoção da gestão democrática, vai propor para o aluno experiências de democracia o que aumenta a possibilidade de contemplar a sociedade como um lugar de democracia, o que faz apresentagens significantes como a da cidadania, a consciente do seu papel para a sociedade, onde o torna capaz de entender sobre os deveres e os direitos, porém é hábil para assumir todas as responsabilidades. Logo, a escola possui o papel social, por conta disso é preciso ter uma gestão democrática nessa área.

Entende-se que o objetivo principal da gestão democrática é a criação das políticas públicas educacionais focadas na formação do aluno, que não se trata somente na função de gestor, mas também de todas as pessoas inseridas na área educacional. Para que todo mundo esteja focado na proposta é importante ter planejamento, contendo propostas articuladas, responsáveis e coletivas por decisões que forem tomadas para a melhoria e para a organização da escola.

Levantar esse envolvimento e a orientação amplifica na área escolar resultados bons para a formação dos alunos. Depois da elaboração do planejamento é importante verificar o plano para vender os resultados, e os insucessos sugerindo

então uma reflexão a respeito do que tem que ser alterado e depois melhorado. A avaliação dos resultados tem que ser bem cuidadosa sendo necessário deixar que todos participem.

O compromisso mútuo acaba gerando uma ação pedagógica que demonstra as ações democráticas, deste modo o gestor tem que ter uma excelente organização, tem que reconhecer as ações dos outros, tem que ser capaz de reconhecer as habilidades de todos na procura de um aprendizado muito significativo dos alunos. Assim, toda a ação educacional é propositiva, intencional, com metas claras que deixem ações essenciais para promover os resultados que são desejados, destacando a democracia na escola.

Fica então com a direção escolar a proposta de crescimento desta participação, seguindo os desdobramentos e pensando a respeito dos resultados que foram alcançados. Com base nesta reflexão é visto a necessidade do gestor não ser somente o chefe que manda fazer ações, mas ser um líder, levando esse profissional a ter a habilidade de gerir as pessoas, mobilizar os esforços, tendo o olhar claro a respeito da escola e dos objetivos que vão ser concluídos.

A liderança compartilhada na área escolar tem que ser compreendido que a realização das decisões não seria um consenso entre os indivíduos que estão envolvidos, ou seja a escolha de um certo tema por meio da votação, porém o contrário tem que ser uma conversa aberta a ponde de influências condições para o desenvolvimento que quer obter.

Deste modo, fica evidenciado que para fazer uma gestão democrática em uma escola é necessário possuir a liderança compartilhada em um sentido de que o gestor esteja hábil para a opinião ser ter o medo de perder a sua autoridade e poder dentro deste contexto, na medida em todos trabalhem na escola. É importante muito entendimento que na gestão democrática todos poderiam contribuir para um funcionamento bom da escola, pontuando um planejamento e, grupo que tenha como meta final a aprendizagem significativa para o aluno, a conversa, a organização e a convivência pedagógica e administração da instituição.

CONCLUSÃO

Nesta análise apresenta que uma gestão democrática é uma ação participativa de todo mundo, no ponto em que a comunidade escolar sempre junto

as suas responsabilidades e funções, sendo o objeto principal para o sucesso é o aluno, tornando ele um integrante da sociedade, e também crítica que fosse capaz de entender o seu papel e as suas funções dentro de um contexto em que ele estava inserido.

Importante mencionar certos elementos importantes na concepção da gestão democrática e de qualidade, é necessário ter um gestor democrático, e fazer uma escola democrática, onde os membros consigam viver essa experiência de uma escola democrática, porque nenhuma gestão democrática vai ser viável se não tiver como meta verdadeira uma educação de qualidade.

O gestor é o líder, que tem a capacidade de estimular ações que são democráticas e sugerir melhorias na escola, deixando que aconteça uma relação interpessoal, tendo uma comunicação plena com os envolvidos, na intenção de proporcionar liderança que seja compartilhada.

É necessário mencionar que em uma escola o gestor tem que proporcionar contribuição para que a mesma possa melhorar o seu ensino e aprendizagem para a formação dos alunos, contando com a participação da família, pois a educação é feita pela ação dos indivíduos, por atividades que são promovidas por eles, pelas funções que estes assumem, pelo serviço que se dedicam no cotidiano para poder chegar em novas estratégias para resolver os problemas e enfrentando um processo educacional.

Na teoria, a vida da escola fica na intenção de proporcionar uma educação de qualidade, de acordo com os indivíduos que formam esse processo no que realizam este fazer pedagógico, na responsabilidade de sugerir um ensino que seja de qualidade, voltado para a formação total da pessoa, no sucesso e no resultado da sua aprendizagem. Em conjunto com a gestão democrática na escola é necessário ter um gestor com a habilidade de proporcionar uma ação organizada e coletiva, os membros que fazem parte da comunidade escolar tem que estar sempre trabalhando em equipe, compartilhando as responsabilidades, propondo as melhorias para todos.

Para poder promover uma educação de qualidade e igualitária para todos, é necessário vencer os bloqueios e superar uma ação dos gestores autoritários que não possui participação na escola, e deixando que todos os que fazem parte da mesma tenham uma chance de expressar as suas opiniões, ideias de forma que o processo da educação tenham um bom sucesso, em que todos possam ser capazes

de trabalhar em grupo e que o aluno possa ser capaz de entender os seus deveres e direitos na sociedade.

REFERÊNCIAS

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

GADOTTI, Moacir. *Autonomia da Escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GUERRA, Luiz Antonio. *Democracia*. Infoescola, 2014. Disponível em: <https://www.infoescola.com/politica/democracia/>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

LEDESMA, M. R. K. *Gestão Escolar: desafios dos tempos*. 2008. 15f. Tese Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LÜCK, Heloísa. A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série. *Gestão em Rede*, n. 62, p. 10-14, junho, 2005.

Capítulo 4
**JOGOS COMO INSTRUMENTOS
PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Gizeli Cristina Vitturi Bruning

Eliane Regina Arenas

Lilian Arenas

JOGOS COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gizeli Cristina Vitturi Bruning

Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo - UTCD - Mestrado em Ciências da Educação

Eliane Regina Arenas

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR (Fafipa) – Pedagogia

Lilian Arenas

Universidade Estadual de Maringá – UEM - Mestrado Profletras

RESUMO

O artigo apresentado tem por objetivo pontuar a importância do aspecto lúdico no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, situando a ludicidade como elemento primordial na efetividade do processo ensino-aprendizagem, especialmente na educação infantil. Neste contexto, o estudo testemunha o uso de atividades lúdicas, especificamente o jogo, como instrumento de expansão das capacidades, realidade e cultura daquele que aprende utilizando seu momento histórico da infância para questionar regras e papel social no ambiente em que está inserido. E para tanto agrega ao estudo o entendimento de educadores e pensadores da Educação que corroboram o pensamento aqui sustentado.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Jogos; Ludicidade

ABSTRACT

The article presented aims to point out the importance of the playful aspect in the child's cognitive and emotional development, placing playfulness as a primordial element in the effectiveness of the teaching-learning process, especially in early childhood education. In this context, the study testifies to the use of recreational activities, specifically the game, as an instrument for expanding the capacities, reality and culture of the learner using his historical moment of childhood to question rules and social role in the environment in which he is inserted. And for that, it adds to the study the understanding of educators and education thinkers that corroborate the thought sustained here.

Keywords: Teaching-Learning; Games; Playfulness

INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica com sua rapidez e extensão trouxe para a sala de aula a necessidade da ressignificação no sistema de ensino no que se refere às metodologias e estratégias, recursos materiais e humanos utilizados no processo ensino-aprendizagem. O público da escola hoje é resultado de uma geração mobile, moderna e móvel (MoMo) conectada, rápida, acostumada a pouca interação interpessoal, e que exige uma atuação mais efetiva do educador para aproveitar essas novas habilidades e canalizá-las para a aquisição do conhecimento. Esse desafio enseja o repensar das práticas pedagógicas inseridas numa dinâmica da vida contemporânea, privilegiando as singularidades, oportunidades e riscos daquele a quem o processo ensino-aprendizagem é dedicado.

Nosso alunado nasceu em um mundo dominado pela tecnologia, com acesso a informações no intervalo de um clic, comunicando-se através de redes sociais e mensagens instantâneas e frias desconsiderando as relações interpessoais que tanto nos ensinam e preparam para a vida. Se de um lado as crianças de hoje trazem a modernidade nas ações, apresentam um comportamento individualista validado pelas relações virtuais, por outro, escancaram a necessidade de se auto experimentarem, vivenciarem o outro, dividirem espaço, e mais, desenvolverem habilidades que as façam trilhar seguramente neste caminho vertiginoso que a tecnologia traçou para essa geração. Mas para tanto, são necessárias habilidades que somente serão desenvolvidas com o envolvimento com o outro, em interações impregnadas, ainda que disfarçadamente, de regras convívio social desenvolvimento cognitivo que deverão ser trabalhadas em sala de aula sob o olhar atento e o monitoramento consciente do Professor.

Defendemos que a ludicidade como ferramenta pedagógica é a maneira mais segura de motivar a criança para o aprender e finalmente concretizar este processo, pois as brincadeiras mesclam o mundo interno da criança onde a imaginação, fantasia e os símbolos são preponderantes com o mundo externo que experimentam e concomitantemente a este processo, ao brincarem, criam condições de separarem esses dois mundos e as conduz a assumirem uma postura autônoma sobre eles.

Como suporte teórico às ideias explicitadas, trazemos à luz do estudo pensamentos de renomados educadores e pensadores da Educação, a começar por Paulo Freire (2006, p. 37) dispõe que:

Viajando pela fantasia, a criança vai longe. Conhece coisas que nós, adultos, já vivemos e esquecemos, e muitas vezes vão além de quase todos os adultos. No entanto, há pessoas mais velhas que enveredam pela ficção, e são capazes de trazer de lá conhecimentos que revolucionam o mundo. É uma pena que os homens quase sempre esqueçam suas fantasias e sonhos!

Freire, do alto de seu compromisso com a Educação, já garantia a seu tempo que a ludicidade é o caminho mais agradável e ameno para a construção do conhecimento. E reitera esse pensamento ao longo de toda a sua trajetória profissional quando, numa proposta para a educação infantil, coloca o diálogo, fundamental nas atividades lúdicas, jogos, como centro de uma trama que: estimula a curiosidade; requer amorosidade; funda colaboração; desenvolve tolerância; explicita sonhos; demanda escuta; exige criticidade e possibilita a construção do conhecimento. Ao colocarmos os jogos ou brincadeiras no centro dessa trama como parceiros do diálogo experimentaram a constatação dos resultados esperados em sua maioria

Segundo Piaget (1978, p. 29) "os jogos de regras são: atividade lúdica do ser socializado". Ou seja, através dos jogos de regras, a criança assimila a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis morais. E ainda traz como contribuição sobre o tema que a ludicidade é manifestação do desenvolvimento da inteligência que está ligada aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada etapa está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos.

Piaget deixa claro que as atividades acadêmicas não se restringem ao repasse de "conteúdos" formais e sim, devem abranger a formação da criança nos seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos, culturais entre outros. Defendeu ainda que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Seus estudos defendem que as brincadeiras são muito mais do que um meio para desestressar ou liberar energia. Constituem-se em andaimes cognitivos, emocionais e sociais que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Neste momento trazemos as contribuições de Vygotsky (1991, pag.122) diz:

"É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...).

Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos”.

Encontramos também os estudos realizados por Kishimoto (1994), os quais tratam do mesmo tema, afirmando que o jogo, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de criança e conseqüentemente aos educadores de crianças com base no jogo e nas linguagens artísticas. Na concepção de Kishimoto, considerando o homem como um ser símbolo, se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade. Por isso, é fundamental propor uma nova “pedagogia da criança.” Kishimoto vê o jogar como gênero da “metáfora” humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos.

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

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

Para Friedmann (1996, p. 56), “ é necessário dar atenção especial ao jogo, pois as crianças têm o prazer de realizar tarefas através da ludicidade”. E quando isto acontece, acabam por libertar-se de limitações e inseguranças que forjam fantasmas emocionais os quais sabidamente emperram o processo de ensino-aprendizagem. A proposta da autora é “Aprender brincando, e brincar para aprender”. O brincar na escola é diferente do brincar em outro lugar, a brincadeira na escola tem como finalidade o aprendizado da criança envolvendo assim toda a equipe pedagógica com objetivos psicopedagógicos e direcionados à uma situação problema proposta. É um processo e como tal exige pesquisa, elaboração, comprometimento, planejamento e objetivos.

Friedmann contempla as três formas de jogo de acordo com a teoria de Piaget, as quais são baseadas nas estruturas mentais, sendo que a primeira forma é o:

“Jogos de Exercício Sensorimotor - Caracterizam a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem, apesar de reaparecerem durante toda a infância O jogo surge primeiro, sob a forma de exercícios simples cuja finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Esses

exercícios aracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório. Dentro desta categoria podemos destacar os seguintes jogos: sonoro, visual, tátil, olfativo, gustativo, motor e de manipulação”. (1995, p. 56)

Para a autora Adriana Friedmann a terceira forma é o:

“Jogos de Regras - Começam a se manifestar entre os quatro e sete anos e se desenvolvem entre os sete e os doze anos. Aos sete anos a criança deixa o jogo egocêntrico, substituindo-o por uma atividade mais socializada onde as regras têm uma aplicação efetiva e na qual as relações de cooperação entre os jogadores são fundamentais. No adulto, o jogo de regras subsiste e se desenvolve durante toda a vida por ser a atividade lúdica do ser socializado. Há dois casos de regras: - regras transmitidas - nos jogos que se tomam institucionais, diferentes realidades sociais, se impõem por pressão de sucessivas gerações (jogo de bolinha de gude, por exemplo); - regras espontâneas - vêm da socialização dos jogos de exercício simples ou dos jogos simbólicos. São jogos de regras de natureza contratual e momentânea. Os jogos de regras são combinações sensorimotoras (corridas, jogos de bola) ou intelectuais (cartas, xadrez) com competição dos indivíduos e regulamentados por um código transmitido de geração a geração, ou por acordos momentâneos”. (1995, p. 56)

Como já não bastasse toda a teorização citada, ainda completamos com a citação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que destaca o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 22).

As experiências educacionais relacionadas à ludicidade quando da utilização de jogos no processo ensino-aprendizagem, infelizmente caem no campo da diversão apenas, sendo aplicadas de forma superficial deixando de aproveitar toda a magnitude de seu alcance. Quando trabalhadas de maneira programada e articulada, assumem caráter de especificidade que imprime à proposta de um momento lúdico, um caminho seguro e prazeroso para a promoção do conhecimento.

E para reforçarmos o argumentado, trazemos ao *corpus* do artigo algumas considerações sobre jogos mais comuns e acessíveis ao nosso alunado e quais as contribuições para o processo ensino-aprendizagem que cada um traz:

-Começamos pelos jogos “quebra-cabeça”, e o “Jogo da memória” através dos quais é possível a abordagem da concentração, estratégia, capacidade de pensar, memorizar.

-Com os “jogos de tabuleiro” é possível desenvolver o raciocínio estratégico, a identificação de padrões, similaridades e diferenças, além de promover a elaboração de técnicas para alcançar o objetivo que é a vitória.

-Os jogos de “leitura” como caça-palavras, palavras cruzadas, são essenciais para a aquisição do vocabulário, conhecimento de mundo, observação da gramática correta, formação de opiniões e argumentação, senso crítico, interpretação e análise de fatos.

- Já os “jogos eletrônicos” tão condenados pelos leigos, se mostram fortes aliados no processo ensino-aprendizagem quando observamos que em sua realização são exigidas e desenvolvidas habilidades de raciocínio estratégico, matemático, lógico, atenção, pensamento crítico, interpretação.

Todo o rol de habilidades ou capacidades descritas acima é fundamental, principalmente na vida adulta, no entanto é na infância que as desenvolvemos. Cientificamente é provado que o adulto cuja formação não contemplou tais aspectos, é um indivíduo inseguro, com dificuldades de relacionar-se com o mundo num comportamento egoísta, tímido e até mesmo de arrogância e agressividade diante das situações às quais é exposto.

Ao retornarmos no Iluminismo, berço da Educação tradicional (século XVIII) encontraremos a imposição de um “modelo” único, onde o professor transmite conhecimento constantes num currículo determinado, e que o aprendiz era um mero telespectador, sem a chance de atuar, agir ou reagir com suas singularidades, experiências, conceitos e desejos.

O momento atual experimentado pelos educadores em sala de aula é de construção, readaptação e ressignificação do “Ensinar”. Evidentemente, não repudiamos toda a contribuição que a metodologia tradicional trouxe até aqui. O que propomos é um aperfeiçoamento desta metodologia, pois o público já não é mais o mesmo, a sociedade da qual advém mudou, portanto o fazer pedagógico também deve estar diferente.

E na busca pelo atrativo e eficaz, apregoamos ser imprescindível que entendamos o jogo como estratégia de aprendizado, pois no jogo a criança se coloca em movimento num universo simbólico, projetando-se no mundo ao seu

redor, momento este em que fica favorecida a alta expressão, o desenvolvimento da capacidade física, favorecendo o aprendizado adquirido de forma prazerosa e que ficará nos anais de seu desenvolvimento pessoal.

O jogo é uma ferramenta ideal para aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno que nos chega a sala de aula acostumado à agilidade que a tecnologia impõe, por isso cabe ao professor, com o auxílio do lúdico, ajudá-lo a construir caminhos para novas descobertas, a desenvolver e enriquecer o aprendizado sempre sob o monitoramento daquele que assume a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (o professor). No entanto, como já dito, é um processo rigoroso e cuidadoso o qual requer planejamento para que valide o que professor tem como meta, pois o jogo não é passatempo. É recurso, estratégia, facilitador, instrumento no processo ensino-aprendizagem.

O jogo facilita a realização de uma tarefa exaustiva e metódica do professor quando falamos em favorecer os alunos em suas especificidades, pois quando utilizado como ferramenta pedagógica, constitui-se numa atividade na qual é possível atender às áreas das inteligências múltiplas que podem ser estimuladas de acordo com a natureza material ou mesmo verbais exigidas na atividade lúdica, atuando de forma interdisciplinar e estimulando simultaneamente todo tipo de inteligência de forma divertida, aparentemente despreziosa no entanto extremamente funcional e eficaz.

Ao considerarmos o jogo como produto de múltiplas interações sociais, observaremos que resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos, no momento em que é utilizado de forma consciente, crítica e planejada no ambiente escolar, dá acesso a riquezas culturais complexas e diversificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre a importância da ludicidade no processo ensino-aprendizagem por entendermos que este processo tem seu início marcado muito antes da chegada aos bancos escolares. Já o experimentamos ao nascermos e se estende por toda a vida. E nossa insistência nesta afirmação da valiosa contribuição do lúdico no desenvolvimento do ser humano, tem respaldo em conhecimento científico defendido por (SANTOS 2011, pg 12)

“A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora com a boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.” (p. 12)

Não somente defendemos a ludicidade na modalidade de jogos como instrumento pedagógico, como também afirmamos a multifuncionalidade do mesmo, pois alegamos que através do jogo é possível incorporar todas as atividades numa mesma prática, voltando-a para o lúdico, de forma que a criança aprende e brinca, brinca e aprende concomitantemente sem amarras que limitam sua experiência com a vida, levando-a a cumprir regras e obedecer a restrições num comportamento colaborativo e manso, progressivo e agregador de habilidades fundamentais ao convívio social consciente e atuante.

A espontaneidade das brincadeiras é fundamental para que a criança compreenda conceitos importantes que servirão de base para a vida toda: conhece seu corpo, suas extensões e limitações, entende seu posicionamento social, percebe que há o momento de agir, e de não reagir, compartilhar, dependência e independência, e finalmente vê a aplicabilidade de conhecimento até então considerados desnecessários em seu cotidiano. É o que chamamos de contextualização do currículo.

Nesta esteira, salientamos a necessidade de o professor promover situações de aprendizagem de caráter lúdico com direcionamento à formação cidadã no que se refere, não somente ao aspecto cognitivo, mas também referente ao desenvolvimento de habilidades, disciplina, atenção, concentração, respeito, coordenação, lateralidade, equilíbrio, orientação espacial e temporal, autoconfiança entre outros.

Ancoradas em pesquisas bibliográficas e também na experiência de uma das autoras do artigo na educação especial (sala de multi-aprendizagem), ressaltamos a importância e eficácia dos jogos como mediadores do processo ensino-aprendizagem, pois é notório o ganho existencial e pedagógico naqueles que aplicaram essa estratégia no processo de aquisição do conhecimento observando os mais diversos aspectos, sejam cognitivo, emocional, desenvolvimento e formação cidadã.

Como remate, inevitável evidenciar a responsabilidade do professor quando da utilização do jogo como instrumento pedagógico, pois este deverá organizar

todo seu trabalho sobre os pilares da variação que as idades exigem, do contexto histórico, necessidades do público alvo e dos recursos disponíveis para tal proposta. E redundantemente reiteramos a valiosa contribuição e resultados obtidos quando os sujeitos do processo ensino-aprendizagem se aventuram no caminho da construção do conhecimento tendo a ludicidade como alicerce.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender: **o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. **Jogos Tradicionais**. Disponível em: Acesso em: 20 de abril de 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 1a ed. São Paulo: Pioneira, 1994. 63 p.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e da outras providencias**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. EDUCAÇÃO Infantil, disponível em <http://www.infoescola.com/educacao/educacaoinfantil/>. Acesso em 10 de junho de 2022.

PIAGET, J. **A construção do homem: conhecimento, afeto e moral. A formação do símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1978.

SANTOS, S, M. P. dos. (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. **A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes**, 4ª ed., 1991

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



Capítulo 5
DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E O NOVO
ENSINO MÉDIO EM DEBATE
Samara Cristina Silva Pereira
Verissimo Docarmo Neto

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E O NOVO ENSINO MÉDIO EM DEBATE

Samara Cristina Silva Pereira

Assistente Social do Instituto Federal do Piauí - IFPI, Mestre em Políticas Públicas pela UFPI.

Verissimo Docarmo Neto

Professor do Instituto Federal do Piauí - IFPI; Mestre em Educação Matemática pela UFPI

RESUMO

A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB/1996, remodelando o ensino médio e introduzindo diversificados itinerários formativos no currículo, a serem ofertados conforme contexto local e possibilidades das instituições escolares. Esta flexibilização do currículo desconsidera, segundo Ferreti (2022), as distintas condições de materialização da proposta, abrindo debate quanto às possibilidades de acesso dos estudantes aos itinerários formativos que desejarem, conforme abordado neste trabalho. Situa-se a discussão do ensino médio na educação brasileira observando as disputas históricas em torno desta etapa formativa, utilizando-se de levantamento da legislação educacional e estudos sobre o tema. Verifica-se ausência de consenso acerca do delineamento da educação de nível médio e a presença da dimensão classista em diferentes propostas, sendo o modelo instituído pela Lei 9.394/1996, pós-constituição de 1988, como aquele que propôs superar essa dimensão. No remodelamento atual, a oferta de distintos itinerários formativos tende aprofundar as desigualdades educacionais frente as condições desiguais das unidades educacionais.

Palavras-chave: Política educacional; Novo Ensino Médio; Desigualdades Educacionais.

ABSTRACT

Law No. 13.415/2017 amended LDB/1996, remodeling high school and introducing diversified training itineraries in the curriculum, to be offered according to the local context and possibilities of school institutions. This flexibilization of the curriculum disregards, according to Ferreti (2022), the different conditions of materialization of the proposal, opening a debate regarding the possibilities of students' access to the training itineraries they wish, as discussed in this work. The discussion of secondary education in Brazilian education is situated observing the historical disputes around this formative stage, using a survey of educational legislation and studies on the subject. There is a lack of consensus about the design of secondary education and the presence of the class dimension in different proposals, with the model

established by Law 9,394/1996, post-constitution of 1988, being the one that proposed to overcome this dimension. In the current remodeling, the offer of different training itineraries tends to deepen the educational inequalities in the face of the unequal conditions of the educational units.

Keywords: Educational policy; New High School; Educational Inequalities.

1 INTRODUÇÃO

O escopo deste artigo discute o delineamento assumido pelo ensino médio nos sistemas de ensino e suas unidades escolares a partir das mudanças engendradas pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e passou a ser implementada em todo sistema educacional brasileiro em 2022.

As alterações propostas pelo modelo em curso, incluem a ampliação da carga horária desta etapa e define a possibilidade de distintos itinerários formativos em sua composição, com caminhos propedêuticos e profissionalizantes a serem executados pelas unidades educacionais conforme sua realidade e possibilidades locais, dentre outras mudanças. Tal remodelamento flexibiliza o currículo do último ciclo da educação básica, constituindo motivo de dissenso entre educadores, estudantes e formuladores de políticas públicas, e reflete inflexões presentes na concepção e possibilidades de oferta do grau médio desde a insituição do sistema educacional.

Considerando-se que as unidades educacionais nos estados e municípios possuem condições estruturais, de recursos financeiros e pessoal muito distintas para a implantação do modelo ora em curso, o presente trabalho objetiva discutir como o novo ensino médio e a sua diversidade de itinerários formativos tendem a repercutir sobre as desigualdades educacionais entre os estudantes das diferentes classes. As discussões e reflexões elaboradas fundamentam-se nas análises realizadas a partir da revisão documental sobre legislação educacional e produção de estudiosos referente ao nível médio no Brasil.

O trabalho está organizado em duas seções principais: a primeira caracteriza a educação de nível médio a partir da constituição do sistema educacional brasileiro, destacando suas interfaces com a educação profissional

técnica em cada legislação e sua dimensão classista; a segunda, apresenta os modelos adotados pós Constituição de 1988, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e sua reformulação proposta pela Lei nº13.415 de 2017, discutindo a sua organização, com foco sobre a oferta dos itinerários formativos e as implicações que a oferta destes pode ter sobre as desigualdades educacionais entre os estudantes. Na conclusão, apreende-se que a nova reconfiguração do ensino médio, que flexibiliza o currículo, retoma a possibilidade de oferta educacional desigual com consequências aos estudantes, unidades escolares e todo sistema educacional.

2 CONFORMAÇÃO DO ENSINO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: dualismo educacional e diferenças de classe

Na década de 1930, quando da organização do sistema educacional brasileiro, as concepções presentes na educação de nível médio vinculam-se aos ideais conservadores do governo autoritário, de modo que as reformas implementadas mantêm a histórica feição classista da educação brasileira. Nesse período, o Estado brasileiro empreende uma sistemática intervenção na educação média, situada no quadro das mudanças no modelo de Estado, com abandono do liberalismo e da ideologia do laissez-faire e adoção do modelo intervencionista (IANNI, 1986).

O Estado passa ao reconhecimento de direitos no campo do trabalho, da educação, da assistência social e da previdência e, conseqüente, desenvolvimento das políticas sociais, o que impôs a concepção e materialização de uma complexa máquina administrativa. Destarte, nesse período foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, como órgãos de acompanhamento e supervisão, e foram alteradas a organização de todos os graus e modalidades de ensino através das reformas promovidas em 1931, pelo Ministro Francisco Campos, em 1942, pelo Ministro Gustavo Capanema.

Na educação média, o ensino secundário tradicionalmente voltado à preparação das elites para acesso ao ensino superior e condução do país, teve sua estrutura reformulada pelos decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e nº 21.241, de 14 de abril de 1932, de modo que passasse a ter como finalidade a preparação integral do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, conforme

destaca Campos (1940, apud MORAES, 1992, p. 301). Propunha-se uma formação geral consoante o espírito do estado nacional sob forte influência dos princípios positivistas, devendo habilitar os egressos do grau médio para a vivência cívica com autonomia. Destaque-se a ausência de referência direta à formação para o trabalho.

A estrutura do secundário era composta de dois ciclos: fundamental, com cinco anos, e complementar, com dois anos, tendo o primeiro uma matriz curricular unificada e o segundo composto por disciplinas obrigatórias e diferenciadas. As de carácter obrigatório eram propedêuticas e de cunho enciclopédico, dentre elas Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica, História da Filosofia. As disciplinas diferenciadas dependiam do curso superior pretendido, assim os candidatos a um curso jurídico cursariam determinadas disciplinas; os de medicina, odontologia e farmácia, outras; os de engenharia e arquitetura, outras (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205).

O secundário à época mantinha as características de um currículo enciclopédico, diversificado e preparatório para continuidade dos estudos em carreira universitária, sendo meio de ilustração dos membros da elite. O ensino profissional de nível médio começava também a ser organizado nesse período, mas sua organização não mantinha qualquer articulação com o ensino secundário e não dava acesso ao ensino superior, sendo sua oferta marcada pela terminalidade (ROMANELLI, 2009). Mantinha-se com tais modelos a clara dicotomia entre educação propedêutica e educação para o trabalho, sendo a primeira símbolo de classe, dirigida aos membros das elites e continuidade dos estudos, enquanto a segunda preparatória dos trabalhadores, favorecendo a reprodução da estrutura social.

Na década de 1940, uma nova reforma sobre a educação de nível médio foi procedida através das Leis Orgânicas da Educação, como ficaram conhecidos os decretos instituídos entre 1942 e 1946, que reformaram a educação brasileira e estabeleciam “a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205).

O ensino secundário permaneceu organizado em dois ciclos, mas com estruturas distintas. O primeiro, denominado ginásio, possuía quatro séries, um programa mínimo comum em todo o País e preparava para ingresso no 2º ciclo do

secundário ou nos cursos profissionalizantes de nível médio. O segundo ciclo do secundário era formado de três séries, destinava-se à preparação para ingresso no ensino superior e realizava-se através do curso clássico ou do científico. O clássico, com predomínio de disciplinas vinculadas às letras e às humanidades; e o científico, mais voltado para a matemática e as ciências (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205).

O ensino profissional de grau secundário passou a ser organizado em diferentes ramos e níveis de ensino, mantendo a sua composição e conteúdos voltados à formação de trabalhadores. Dentre os decretos, o Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, que tratava do ensino industrial previu que egressos dos cursos industriais tivessem acesso ao ensino superior, desde que em curso relacionado ao técnico cursado, mas a possibilidade de continuidade dos estudos não chegou a se efetivar. Nesse período, a estrutura do secundário mantinha-se voltada a manutenção de uma educação centrada na cultura humanística, capaz de promover a consciência patriótica, necessárias à manutenção do Estado Ditatorial e suas instituições (SCHWARTZMAN, BOMENY E COSTA, 2000).

As reformas educacionais do governo Vargas tiveram continuidade no governo provisório de José Linhares, que antecedeu Gaspar Dutra na transição do Estado Novo para o regime democrático. Foram instituídas a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8.530 e a organização Ensino Agrícola - Decreto-Lei nº 9.613 (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205), estas não alteraram a dualidade entre o ensino secundário para as elites e educação para o trabalho voltada à classe trabalhadora, orientados por uma concepção classista e patriótica típica do período ditatorial. Esse modelo educacional marcado pela dualidade esteve em debate no período de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), encaminhada ao Congresso em 1948 e promulgada em 1961.

A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961- LDB/1961 trouxe mudanças na oferta do grau médio, incluindo disciplinas propedêuticas do secundário no primeiro e segundo ciclo do ensino profissionalizante, além de autorizar a continuidade nos estudos superiores entre estudantes que concluíssem o profissionalizante de nível médio. No nível médio, a Lei instituiu dois ciclos para o secundário: o ginásial, de quatro séries anuais, e o colegial, de três no mínimo, e admitia para o secundário uma “variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas

pelos estabelecimentos” (BRASIL, 1961), dentre as quais, uma vocacional.

Naquele contexto, a grande maioria dos estudantes brasileiros cursavam o ensino secundário, enquanto apenas uma pequena parcela estava no profissionalizante e o país convivia com o caso dos “excedentes” que é como ficaram conhecidos os “candidatos a cursos superiores não aproveitados” (CUNHA, 1977, p. 142). Assim, no início dos anos de 1970, uma nova reforma sobre a educação acontece por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, introduzindo mudanças na educação fundamental e média, com a criação do segundo grau profissionalizante como parte da estratégia dos militares para conter a demanda por ensino superior e, ao mesmo tempo, atender a demanda por mão-de-obra qualificada frente a expansão da industrialização, conforme sublinham Pereira e Passos (2012).

No novo modelo, o ensino primário e o ginásial (primeiro ciclo do secundário) foi substituído pelo ensino de 1º grau, com duração de oito anos, voltado à formação geral, à sondagem das aptidões profissionais e à iniciação para o trabalho. Enquanto o colegial (segundo ciclo do secundário) e o técnico (industrial, comercial e agrícola), foram substituídos pelo ensino de 2.º grau de três a quatro anos, conforme o currículo do curso profissional que se realizasse (BRASIL, 1971). Essa Lei tentou substituir o modelo humanístico/científico que contribuía para a busca por ensino superior, constituindo um marco na interface estabelecida entre educação propedêutica e profissionalizante, haja vista que a relegada qualificação para o trabalho, destinada alguns, passa a ser o destino de todos, constituindo o segundo grau profissionalizante a única alternativa de conclusão do ensino de grau médio.

Conforme estudiosos da educação, dentre os quais Zibas (2005), a reforma que trouxe a “profissionalização compulsória” enfrentou obstáculos à sua implementação, dentre os quais: os altos custos para garantir a infraestrutura adequada e pessoal especializado para ministrar os cursos; a dicotomia de conteúdos propedêuticos e profissionalizantes sendo ministrados sem qualquer diálogo ou articulação, contrariando o princípio da integração entre os conteúdos de formação geral e para o mundo do trabalho; e o ethos de classe, através da resistência das classes altas e médias desinteressadas do ensino profissionalizante.

Nesse contexto, conforme expõe Zotti (2000), a profissionalização compulsória foi flexibilizada através do Parecer 76/1975 que diminuiu as exigências

postas à realização da formação profissional e atendeu a reivindicações de proprietários de escolas particulares e das classes médias e altas, interessados na formação preparatória para o vestibular. A mudança representou, nos termos da autora, "[...] o primeiro sinal oficial no reconhecimento da inviabilidade da profissionalização universal e compulsória, proposto pela Lei nº 5.692/71" (ZOTTI, 2000, p. 184). Destarte, a reforma da educação na égide do regime militar foi implementada em consonância com interesses econômicos e na tentativa de resolver pressões que o regime enfrentava, mas não logrou sucesso frente aos interesses classistas.

Em 1982, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, tornou a formação profissional opcional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982), mantendo a possibilidade tanto do profissionalizante quanto do propedêutico, de credenciar para ingresso nos cursos superiores. Nessa esteira, as escolas que não eram profissionalizantes retomaram o currículo propedêutico e preparatório para o vestibular, atendendo ao anseio das classes médias e altas por uma formação preparatória para o ensino superior.

Tem-se até esse momento da história uma série de medidas e reformas empreendidas em torno do delineamento do ensino de nível médio na educação brasileira, que revelam as disputas presentes em torno desse nível de ensino. Como o ensino médio se configura a partir do retorno da ordem democrática e dos princípios da Constituição Federal de 1988, é o que se discute no item a seguir, tendo como referências a LDB de 1996, que institui o ensino médio e a Lei nº 13.415/2017 que traz o remodelamento desta etapa da educação básica.

3 O ENSINO MÉDIO PÓS-CONSTITUIÇÃO CIDADÃ: a busca por igualdade na efetivação do direito à educação básica e a reforma do novo ensino médio

As análises sobre as concepções e modelos que orientam o ensino médio no bojo do sistema educacional brasileiro tem como uma das principais referências a promulgação da Constituição Federal de 1988, no contexto de retomada da ordem democrática com intensa participação da sociedade civil. A partir da Constituição Cidadã, a educação assume a prerrogativa de direito social subjetivo, constituindo um marco na concepção que passa a orientar os modelos educacionais.

Cury (2002) destaca que as lutas históricas da sociedade, de educadores e estudantes em torno do reconhecimento do direito à educação, tiveram também como uma das principais bandeiras a inclusão do grau médio como parte da educação básica, ao lado da educação infantil e do ensino fundamental. Nesta esteira, a debatida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tornou o ensino médio a última etapa da educação básica. Esta, conforme o Art. 22. da Lei, “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

O ensino médio tornava-se direito de cidadania e dever do estado, e segundo Legislação infraconstitucional de 1996, assumia como funções, conforme artigo 35 da Lei:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Segundo Mello (1999, p. 163), ao revisitar as legislações da educação brasileira, foi a primeira vez que “uma lei de educação não diz que o ensino profissional se vincula ao trabalho, mas que toda a educação escolar será vinculada ao trabalho e à prática social [...]”. Trata-se de uma concepção ampliada da educação inserida em uma realidade social que possui distintas dimensões, reconhecidas como intrínsecas à condição humana.

Abandonavam-se os distintos modelos educacionais que dividiam o nível médio entre a preparação para a continuidade dos estudos e a preparação para o trabalho, passando-se a um único modelo na oferta da educação média para todos os estudantes em território nacional. Assim, o delineamento do ensino médio na LDB de 1996 continha uma concepção que buscava unidade na oferta deste nível junto à todos os estudantes, contemplando o princípio da igualdade conforme os ideais de uma sociedade democrática que busca a justiça social, e que está cristalizado em

Art. 3º da referida Lei, ao trazer como primeiro princípio que deve orientar o ensino no sistema educacional brasileiro a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL 1996).

Tratava-se de um modelo que buscava superar a histórica dualidade entre uma educação média propedêutica preparatória à continuidade dos estudos e a educação profissionalizante dirigida ao mundo do trabalho, divisão que carregava forte dimensão classista quanto à formação dos estratos sociais nas distintas modalidades de nível médio (PEREIRA E PASSOS, 2012). Além disso, o acesso de todos estudantes deve ser garantido quanto ao ensino ofertado, bem como devem ser garantidas as condições de permanência dos estudantes.

Com o novo modelo, a educação profissional assumia caráter de complementaridade, sendo dirigido ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, através de habilitação profissional específica. Nos termos da legislação, essa seria realizada de forma facultativa e sem prejuízos ao currículo do ensino médio. Nesta esteira, previa a Legislação naquele momento, em seu Art. 36 § 2º, que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

A possibilidade do ensino médio articulado à educação profissional não chegou a ser efetivada durante as gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso, haja vista que em 1997, o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, definiu em seu Art. 5º que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Em 2003, com as reformulações sobre a oferta da educação profissional durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/97 e restabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico (BRASIL, 2004).

O modelo do ensino integrado com a educação profissional deu-se sem prejuízos à realização curricular do ensino médio, haja vista que o curso técnico articulado ao médio não comprometeu os conteúdos a serem ministrados junto aos estudantes da forma integrada. Desse modo, apesar de prevê uma forma diferenciada de realização do nível médio, a partir da perspectiva da educação unitária entre educação e trabalho, os estudantes que cursavam essa modalidade não tiveram prejuízos quanto ao cumprimento curricular e de finalidades previstas

para o ensino médio. Ademais, o ensino médio integrado figurou como uma possibilidade de realização do nível médio, materializado sobretudo nas escolas técnicas e não promoveu alterações sobre o ensino médio regular instituído pela LDB de 1996, realizado pelo grande maioria dos estudantes brasileiros.

Em 2017, sobre os argumentos da baixa qualidade do ensino médio no país e da necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos, a Lei nº 13.415/2017, é aprovada no contexto de retrocessos das políticas sociais, dentre as quais tem destaque a educação. A reforma imposta traz duas substantivas alterações quanto à etapa: a ampliação da sua carga horária de 2.400 horas para 3.000 horas, distribuídas entre 1.800 horas para os conteúdos comuns, estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser oferecidos a todos os estudantes, 1.200 horas para os conteúdos específicos, ofertados a partir de distintos itinerários formativos que compreendem as áreas de matemática e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional. Conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a matéria:

Os currículos escolares e suas propostas pedagógicas, portanto, devem ser organizados a partir da Base Nacional Comum Curricular e se articularem segundo itinerários formativos que considerem as características de cada região, bem como as demandas e as aspirações de seus educandos (PARECER CNE/CP Nº: 15/2018).

As necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes são apontadas como basilares para organização curricular e propostas pedagógicas, as quais as escolas devem considerar. Pontua ainda o referido Parecer (CNE/CP Nº: 15/2018) “os itinerários formativos, previstos em lei, são apontados como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes, seja nas quatro áreas do conhecimento, seja no âmbito da Formação Técnica e Profissional”.

Ocorre que há várias ressalvas quanto à oferta dos distintos itinerários formativos. Primeiro, a lei prevê que os sistemas de ensino garantam a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, o que na prática implica a aceitação da oferta de apenas dois itinerários dentro de um município; segundo que as unidades educacionais possuem condições de oferta muito desiguais quanto a estrutura, recursos e pessoal, o que inviabiliza falar em

escolha condizente com as demandas locais ou regionais em que estão inseridas, haja vista o contexto de restrições que tende a impor determinados itinerários como únicos possíveis para grande parte das unidades educacionais.

Nesse contexto, o atendimento aos interesses dos estudantes e suas possibilidades de escolhas estariam também comprometidas quanto à limitação na oferta dos itinerários formativos. Logo, a abertura legal da nova legislação e as restrições sob as quais funcionam as unidades escolares, especialmente as públicas, tendem a concretizar um currículo incapaz de atender a heterogeneidade e pluralidade de interesses e aspirações dos estudantes destas escolas, comprometendo um dos pressupostos da nova legislação, de que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo estudante.

Além disso, Ferreti (2022) sublinha que a reforma apenas aparentemente reconhece a diversidade dos estudantes e seus interesses ao estabelecer os itinerários formativos, pois o faz, nos termos do autor:

[...] tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos (FERRETI, 2022, p. 32).

As restrições geradas no percurso dos estudantes que não poderão realizar as escolhas que desejam, o que tende a aprofundar as desigualdades educacionais entre estudantes submetidos a distintas condições de realização do ensino médio, contrapõe-se a dimensão do protagonismo dos jovens proposta no novo modelo. Ademais, as restrições nas escolhas dos alunos quanto ao itinerário formativo que deseja cursar, especialmente entre aqueles de pequenos municípios da rede pública, fere o usufruto do direito social à educação básica, comprometendo os princípios e valores de uma sociedade democrática, como o de igualdade no acesso ao ensino.

Ressalte-se que apesar de se propor inovadora no contexto brasileiro, a reforma que traz a diversificação no currículo do ensino médio através dos distintos itinerários formativos, faz recordar experiências do passado, já superadas, como na década de trinta e quarenta quando no secundário tinha-se no primeiro ciclo disciplinas comuns e no segundo ciclo as disciplinas obrigatórias e diferenciadas, em

que estas últimas dependiam do curso superior que se desejava cursar. Também na LDB de 1961, o colegial, que era o segundo ciclo do secundário, admitia uma variedade de currículos, segundo as matérias optativas preferidas pelos estabelecimentos, dentre as quais uma vocacional.

Assim também como no passado, a reforma do ensino médio ora em curso tem grandes possibilidades de materializar distinções no último nível da educação básica, com o aprofundamento dos estudos propedêuticos nas unidades educacionais frequentadas pelas classes altas e médias, sendo improvável que estas façam opção pelo itinerário da formação técnica profissional. Esta tende a ser opção para unidades escolares da rede pública, estando voltado aos estudantes das classes populares.

4 CONCLUSÃO

O debate sobre as políticas educacionais perpassa o papel assumido pelo Estado em uma sociedade fortemente marcada pelos interesses de classe, pela dinâmica dessas relações e suas transformações históricas. Destarte, o ensino médio, ao longo de quase um século de organização do sistema nacional educacional brasileiro, têm apresentando distintas concepções, objetivos e composição curricular que evidenciam a sua vinculação com os regimes de governo em vigor e interesses classistas, não podendo o debate atual se furtar à essas dimensões.

Com base no exposto, depreende-se que a reforma promovida sobre o ensino médio na atualidade retoma a possibilidade de oferta educacional desigual no nível médio, como já houve no passado, e traz uma série de consequências para o usufruto do direito à educação entre os estudantes das diferentes classes sociais na última etapa da educação básica. A ausência de efetiva possibilidade de escolha do itinerário entre os seus estudantes inseridos em distintos contextos, fere o princípio da igualdade de condições no momento da escolha de tais itinerários, fragilizando o direito à educação no último ciclo da educação básica, o que tende a agravar as desigualdades educacionais entre os jovens brasileiros, através do aprofundamento das diferenças entre estudantes das distintas classes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 abr. 2011

_____. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 12 de abr. de 2022.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, 1997a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <[L13415 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 10 de jan. de 2022.

_____. **Parecer CNE/CP Nº: 15/2018**. Disponível em: <[pcp015_18 \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 13 de fev. de 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro: Ed. Eldorado, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. 2002, v. 23, n. 80 [Acessado 1 Maio 2022], pp. 168-200. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>>. Epub 11 Dez 2002. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>. Acesso em 20 de abril de 2022.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** [online]. 2018, v. 32, n. 93

[Acessado 1 Maio 2022] , pp. 25-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em 17 de jan. 2022.

IANNI, Otávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/452/457>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

PEREIRA, Samara Cristina Silva Pereira; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n.1, p.76-95, jan./jun. 2012. Disponível em: <[Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio | ETD - Educação Temática Digital \(unicamp.br\)](http://www.unicamp.br/etd/article/viewFile/452/457)>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 2000.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo No Brasil** - dos jesuítas aos anos de 1980. Editora: Autores Associados, 2000.

Capítulo 6

**A INTEGRAÇÃO DO DEFICIENTE FÍSICO NA
COMUNIDADE E NO MERCADO DE TRABALHO
EM PORTO VELHO: UM ESTUDO DE CASO**

Tereza Oliveira Sabino

Marielna Barbosa do Nascimento

A INTEGRAÇÃO DO DEFICIENTE FÍSICO NA COMUNIDADE E NO MERCADO DE TRABALHO EM PORTO VELHO: UM ESTUDO DE CASO

Tereza Oliveira Sabino

Mestra em Educação, Graduada em Letras, Direito, Administração hospitalar, Saúde Pública e Saúde Mental.

Marielna Barbosa do Nascimento

Graduada em Geografia, Especialista em Educação Especial, Educação Indígena e Saúde Pública.

Resumo

Este estudo tem como objetivo coletar dados sobre a integração do deficiente físico no mercado de trabalho em empresas privadas e públicas no município de Porto Velho, com a finalidade analisar a situação em que se encontra trabalhando e identificar a integração na comunidade por meio dos diferentes níveis de participação – cultural, lazer e esportes. A pesquisa aponta também se as empresas adotam modelos interativo e inclusivo, aqueles que são capazes de integrar o deficiente físico na produtividade de seus lucros, tornando-se colaborador integrante, autodeterminado. Modelos em que a família, a empresa e a pessoa deficiente física decidem, aprendem ser assertivos, preparados para o mercado de trabalho mutuamente, treinados e/ou habilitados em sintonia com a realidade empresarial e/ou nos cursos existentes na comunidade.

Palavra-chave: Integração; Deficiência; Inclusão; Mercado de trabalho.

Abstract

This study has as goal to collect data from the integration of the disabled people in the job market, on private or public companies to analyse how they are working and identify their integration in the community such as – culture, leisure and sports. The research also aims if the companies have adopted interactive and inclusive models which are able to integrate the disabled people in their profits as an important collaborator models in which the family, the company and the people with disabilities could decide, could be assertive, and could be prepared for the job market at the same time, being trained up in tune with the business reality and the courses which exist in their community.

Keywords: Integration; Deficiency; Inclusion; Job Market.

1. INTRODUÇÃO

1.1- Caracterização da Deficiência Física

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, elaborada em 1975, definiu deficiente físico como uma pessoa incapaz de assegurar, por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas.

A deficiência física é uma desvantagem, resultante de um comprometimento ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho motor de determinada pessoa.

Projeções da Organização Mundial de Saúde mostram que no Brasil vivem cerca de 30 milhões de pessoas com deficiência, com diversos graus de comprometimentos físicos ou mentais. Menos de 10% dessas pessoas recebem atendimento médico e educacional adequado por falta de uma Política voltada para a deficiência. Isso apesar da Lei nº 7.853 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua integração social.

As pessoas com menor capacidade de locomoção são as que têm maior dificuldade de inserção social. Em geral são deixadas de lado, para evitar a complexidade das intervenções que seriam necessárias para integrá-las. A sociedade prefere ignorá-las e marginalizá-las a modificar espaços, situações e atitudes.

Identificamos esta situação no despreparo profissional das instituições especializadas e na arquitetura das construções das empresas que não atendem aos padrões técnicos para trabalhadores com deficiência.

As Associações de Pessoas com Deficiência são os lugares onde os deficientes físicos encontram a chance de participarem de treinos esportivos e terem contato com outras pessoas e se interagirem socialmente, fazerem novos amigos e se sentirem inseridos na sociedade.

A constatação desses problemas indica que a integração do deficiente físico na comunidade e no mercado de trabalho em Porto Velho deve ser através das oportunidades iguais para toda a população e uma equitativa participação na melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento social e econômico.

Nesse sentido, o que fazer para integrar o deficiente físico à comunidade? E que medidas educacionais e de trabalho tomar para integrar o deficiente físico à

sociedade?

1.2- Integração

A noção de integração é de muitos sentidos e múltiplos os níveis de sucesso conseguidos nas interações interpessoais implícitas em qualquer conceito de integração.

A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais representa uma via de mão dupla, envolvendo os cidadãos com deficiência e a comunidades das pessoas consideradas “normais”. Esta afirmativa traz implícita uma outra: todas as providências em prol da integração, na comunidade e no mercado de trabalho, não podem ser de iniciativa dos especialistas sem que haja em toda a comunidade mudanças de atitude frente à diferença, implicando a não rejeição das pessoas com deficiências, correndo risco de apenas inseri-las no convívio com outras pessoas, sem que se efetivem, entre todas, trocas interativas com plena aceitação aos que tem deficiência, o que os ajuda na valorização da sua auto-imagem e de sua auto-estima. (EDLER CARVALHO, 1997).

Se atentarmos para a qualidade de barreiras arquitetônicas que impedem o deslocamento do deficiente físico na maioria de nossas cidades e a pouca importância com que o tema é tratado, a questão da integração da pessoa deficiente é complexa.

Segundo SASSAKI (1998, p. 45), em suas experiências profissionais na área das deficiências, constatou que os movimentos dirigidos por pessoas com deficiência, por meio de Associações e Centros de vida independentes, a partir de 1979, até os dias de hoje, foram responsáveis pelo despertar da consciência da sociedade em geral a respeito dos direitos das pessoas deficientes à educação, ao trabalho.

A integração comunitária tem sido conceituada como um processo de desenvolvimento de sistemas de apoio na comunidade, que requer uma ação política organizada, esforço e planejamento sistemáticos, não só de associações, clubes e grêmios, como também dos Governos Municipal, Estadual e Federal. Dentre as providências tomadas para que os que tem algum tipo de deficiência gozem dos seus direitos, a Legislação do Trabalho facilitará a possibilidade de

emprego e trabalho remunerado de pessoas com capacidades diferentes da maioria dos cidadãos. A idéia de integração (econômica, política, social e educacional), pressupõe a reciprocidade.

A integração do deficiente no mercado de trabalho tem-se oficializado através da Lei 8.112/90, Art. 5º, § 2º que garante 20% de vagas de emprego no Serviço Público Federal, aos candidatos aprovados em concurso.

O Art. 93, da Lei 8.213/91 estabelece que as empresas privadas estão obrigadas a preencher de 2% a 5% de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiências habilitadas. Mas no Brasil poucos cidadãos com deficiência estão trabalhando nas Empresas Privadas e Públicas.

Concordamos com MARQUES (1997, p. 21), quando afirma que:

Jamais haverá integração se a sociedade se sentir no direito de estabelecer um limite de possibilidades baseada no que entende como normal, só permitindo a inserção de quem se iguala ou se aproxima desse ideal de normalidade.

A integração do deficiente físico na comunidade é importante para que ele possa conviver com as outras pessoas. A pessoa com limitações motoras tem que lutar por seus objetivos, sonhos e desejos e tenha sempre em mente que é uma pessoa capaz. Lembramos de que a pessoa deficiente é acima de tudo uma pessoa, embora tenha uma deficiência que afeta alguns aspectos de seu comportamento, mas raramente todos.

A sociedade e as pessoas em geral não podem fazer de conta que não existem pessoas com deficiência física, crianças ou adultos, com direito de estudar, de trabalhar e de ter lazer.

1.3- O Trabalho e o Deficiente Físico

Embora o mercado de trabalho esteja mais conscientizado e sensibilizado sobre a questão da deficiência, não é o suficiente para inserir pessoas com deficiência. Uma reduzida percentagem de pessoas com deficiência consegue ingressar no mercado de trabalho que é bastante preconceituoso e discriminatório.

Segundo AMARAL (1994, p.135-136):

Ninguém está imune aos preconceitos em relação ao portador de deficiência, mesmo que no plano racional (opiniões, políticas públicas,

decretos e leis) apontem para “não” discriminação, as atitudes que operam no plano da emoção não falam a mesma língua.

A dificuldades em se colocar a mão-de-obra da pessoa deficiente no mercado de trabalho, passa desde a conjuntura econômica, a política educacional do País até a política de transportes urbanos. Mas o principal motivo é a falta de conhecimento por parte dos administradores em relação à capacidade de trabalho da pessoa com deficiência e até mesmo da legislação em vigor.

Concordamos com CARREIRA (1997, p. 31) quando afirma que:

Os setores da sociedade devem entender que uma pessoa improdutivo pesa, em termos de impostos, muito mais do que se ela estiver inserida no mercado de trabalho. Os portadores de deficiência possuem uma força de trabalho importante para a economia do País. É preciso utilizá-la.

Para que isso aconteça é necessário principalmente a administração pública como um todo, garanta condições de igualdade a todos cidadãos, punindo aqueles que conhecendo a força de trabalho da pessoa com deficiência, cometerem atos discriminatórios, impedindo-os de concorrer às vagas disponibilizadas por suas empresas.

Segundo ANACHE, (1997, p. 7):

A existência de legislação que asseguram tal direito ainda não é suficiente, uma vez que as contratações são eventuais e nem sempre compatíveis com suas reais potencialidades e, muitas vezes, sem perspectivas de ascensão na empresa.

Sabemos que a modernização tem trazido ao ambiente geral de trabalho competitivo quase sempre a necessidade de menor volume de pessoas, com maior qualificação e isso é um dos aspectos das dificuldades vividas por pessoas com deficiência para conseguir garantir não um privilégio, mas um direito seu, que é trabalhar.

SILVA (1998, p. 51) afirma que:

O mundo industrial não está preparado para absorver a mão-de-obra das pessoas com deficiências, devido aos custos das adaptações de postos de trabalhos que precisam ser feitas para muita delas.

Tendo em vista a história e o real da sociedade brasileira, o acesso ao mercado de trabalho pode ser visto como sobrevivência levando em conta as condições atuais, em que a maioria dos deficientes físicos brasileiros vive em condições precárias sub-humanas e completamente desassistidos pelos órgãos públicos. Diante desta situação, eles têm preferido optar pela luta, rumo ao acesso da forma de trabalho dominante, sem questionar o seu caráter alienante. Este

raciocínio é intensivo, não somente aos “deficientes”, mas a toda classe trabalhadora, que sobrevive vendendo sua força de trabalho em subempregos e em condições miseráveis (CARMO, 1998)

Ao referir-se ao trabalho, Carmo **apud**, MARX (1985: 98), afirma que:

... é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio natural com a natureza. Defronta-se com a natureza com uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes formas úteis à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza.

Nesta forma o entendimento do conceito de trabalho nesta sociedade atual, na medida em que a maioria das reivindicações contidas, tanto nos discursos, como nos documentos do Estado e Associação de deficientes, têm direcionado suas políticas no sentido de oportunizar aos deficientes acesso ao mercado de trabalho.

Tornar o deficiente físico um ser produtivo não seria uma tendência de tornar o “desigual” “igual”, repetindo o ciclo da concepção universal e abstrata dos fenômenos, comum no discurso liberal burguês. Como compatibilizar trabalho e acesso dos deficientes físicos neste mercado regido pela relação eficiência versus deficiência?

1.4- Objetivos

Pretendemos nesta pesquisa analisar uma Instituição Social Filantrópica que agrega pessoas com necessidades especiais, que luta no sentido de conscientizar a sociedade, para integrar o deficiente físico no meio social, modificar barreiras arquitetônicas, ressaltar a capacidade de trabalho desses indivíduos e facilitar seu acesso à rede de ensino e refletir sobre esta proposta de trabalho com o deficiente físico no município de Porto Velho, proporcionando-lhe a inserção profissional através de um programa de emprego monitorado com o apoio individualizado e contínuo pelo tempo que for necessário para que ele possa ter direito ao respeito à sua dignidade humana e ao gozo de uma vida digna a mais normal e plena possível, quaisquer que sejam a origem, a natureza ou a gravidade de seus incômodos e deficiências considerando a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência – ONU – 09/12/1975.

- Levantar dados sobre a integração do deficiente físico no mercado de

trabalho em empresas privadas e públicas no município de Porto Velho-RO, por intermédio da Associação dos Deficientes Físicos de Rondônia – ASDEFRON.

- Analisar a situação em que se encontra o deficiente físico trabalhando nas empresas públicas e privadas no município de Porto Velho-RO.
- Verificar se as empresas adotam modelos integrativo e inclusivo em relação à absorção de pessoas com deficiência.

2. METODOLOGIA

2.1- Método

Para a realização desta Pesquisa Descritiva com abordagem qualitativa dos dados coletados e que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, utilizamos uma amostragem intencional através do método dedutivo.

2.2- Participantes e Descrição do Local

Participaram da Pesquisa doze (12) pessoas com Deficiência Física considerada pela Análise Clínica, Pessoas com sequelas de Polio-melite, Monoplegia, Hemiplegia, Paraplegia ou Quadruplegia Espática secundária, Amputados cadastradas na ASDEFRON – Associação dos Deficientes Físicos de Rondônia em Porto Velho, prestadores de serviços integrantes das Empresas: CERON – Centrais Elétricas de Rondônia, GERO – Governo do Estado de Rondônia, e Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, sendo quatro (04) Pessoas com Deficiência Física por cada Empresa.

2.3- Descrição dos Procedimentos da Coleta e da Análise dos Dados

Foram utilizadas:

- Observação direta nas empresas Centrais Elétricas de Rondônia - CERON, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ECT e Governo do Estado de Rondônia - GERO;

- Informações das fichas cadastrais dos associados;
- Relato da história de vida;
- Questionários respondidos por 12 PNEE, incluindo os coordenadores nas empresas pesquisadas.

Iniciamos as visitas às empresas para observarmos: A estrutura arquitetônica do espaço minuciosamente, a familiarização com a distribuição e disposição dos móveis e utensílios, bem como todas as particularidades do ambiente que é de extrema importância na medida que se constitui um pré-requisito para uma locomoção segura, independente e confiante.

As visitas eram realizadas 3 (três) vezes por semana em cada empresa, com duração de 30 minutos cada, num período de 2 (dois) meses.

As informações das fichas cadastrais dos associados nos foram fornecidas pela Associação dos Deficientes Físicos de Rondônia – ASDEFRON, com a autorização da presidência.

O relato das histórias de vida foi realizado com os 12 PNEE através de registro escrito, fora de expediente de trabalho, pois os coordenadores alegavam indisponibilidade de tempo dos funcionários.

Aplicamos um questionário aos 12 PNEE explorando as atividades ocupacionais, relacionamento social e familiar, acessibilidade, transporte, moradias, ajudas técnicas (prótese e aparelhos para compensar as limitações funcionais), comunicação, esporte, cultura e lazer emprego, orientação e capacitação profissional.

Aplicamos um questionário ao coordenador na empresa explorando; a organização da empresa e a socialização e a segunda parte sobre uma autoavaliação da empresa quando absorve a mão-de-obra de um deficiente físico.

Identificamos a real situação dos Deficientes Físicos na comunidade e no mercado de trabalho no município de Porto Velho-RO, após a síntese da análise das informações coletadas através da observação nas empresas, registro sobre a história de vida, informações através das fichas cadastrais e a tabulação dos dados obtidos dos questionários aplicados aos 12 PNEE.

3. DADOS HISTÓRICOS DA ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS DE RONDÔNIA - ASDEFRON

A ASDEFRON, Associação Privada, fundada em 08 de abril de 1985, localizada na Avenida Amazonas, 6492 – Jardim Acapu – 78.915 000 – Porto Velho-RO, inaugurada em setembro de 1990, sob a presidência do Senhor Pedro Bandeira seu primeiro presidente, conta com 1200 (um mil e duzentos) associados e é presidida pela Senhora Rossilena Marcolino de Souza. Em 1998 tinha 1015 (um mil e quinze) associados. Hoje, dos 1200, 119 estão desempenhando suas atividades profissionais e 30% são estudantes. Entre os associados, a faixa etária média é de 25 anos de idade, sendo 40% do sexo masculino e 60% do sexo feminino; 80% são casados e têm uma renda familiar de R\$ 410,00 (Quatrocentos e dez reais) mensais, em média. Desses associados 30% são nascidos no Estado; 80% dos deficientes são vítimas de Paralisia Infantil; 15% acidentes diversos e 5% acidentes vasculares.

Essa Associação iniciou como projetos experimentais o curso de datilografia, informática, manicure e pedicure, artesanato, arte culinária e que de acordo com o desempenho do associado ele era integrado no mercado de trabalho. Enquanto a Associação desenvolvia esses projetos, preocupava-se também com o mercado saturado. Posteriormente, procurou oferecer cursos condizentes com o mercado atual, e tendo dificuldades em manter projetos inovadores, estabeleceu parcerias com as empresas CERON - Centrais Elétricas de Rondônia, ECT - Empresas Brasileiras de Correios e Telégrafos, visando oferecer às pessoas com deficiência física a integração social.

Com vistas na melhoria da qualidade de vida dos associados a instituição e estudo através da atual presidência firmou convênio Médico, desenvolveu projetos de aquisição de cadeiras de rodas, muletas, bolsas de estudo nos diversos cursos promovidos pelo SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC - Serviço Social do Comércio, SESI - Serviço Social da Indústria e incentivo a prática esportiva, gincanas, festas alusivas ao calendário civil, envolvendo a família e a comunidade.

Em 1998 a ASDEFRON mantinha prestando serviços nas empresas CERON – Centrais Elétricas de Rondônia, ECT - Empresas de Correios e Telégrafos, Governo do Estado e outras, 89 (oitenta e nove) deficientes físicos e em 1999 tem 13 (treze) no Governo do Estado, 62 (sessenta e dois) na CERON e 44 (quarenta e quatro) na ECT, totalizando 119 (cento e dezenove) deficientes físicos.

Até 2014, a ASDEFRON de acordo com a Classificação Nacional de Atividades Econômicas/CNAE, utilizada para determinar quais atividades são exercidas por uma empresa, exerceu suas atividades de negócios assim especificadas:

- 94.30-8-00 - Atividades de associações de defesa de direitos sociais: As associações em defesa dos direitos sociais objetivam a defesa de causas relacionadas aos direitos humanos, direitos de grupos minoritários étnicos, assim como outros direitos difusos e coletivos. Ilustram essa categoria as Organizações não governamentais (ONGs) em proteção às garantias citadas acima, assim como as associações beneficentes em prol de grupos socialmente desfavorecidos, como as responsáveis pela distribuição de cestas básicas à comunidade carente.
- 94.93-6-00 - Atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte: Neste campo destacam-se as organizações associativas ligadas à cultura e à arte. Os principais beneficiados são os profissionais destes ramos, como artistas plásticos, cantores, músicos, pintores, escritores, escultores, fotógrafos, artesãos, dentre outros. Também se beneficiam grupos sociais de interesse nas atividades como forma de lazer, entretenimento e cultura - como os clubes de cinema, literatura e organizações ligadas às artes, a eventos folclóricos e carnavalescos. Além de colecionadores de cada um dos segmentos artísticos.
- 94.99-5-00 - Atividades associativas não especificadas anteriormente: Estas atividades associativas não específicas referem-se aos trabalhos de associações direcionadas a diferentes fins, seja para defesa de questões de interesse público ou causas de objetivos particulares. Os maiores beneficiários destes serviços são a população de forma geral ou os grupos e categorias particulares relacionados. Destacam-se os movimentos de defesa do meio ambiente e da causa ecológica, organizações de apoio à serviços educacionais (municipais), movimentos de proteção a minorias religiosas, étnicas e culturais, bem como outros grupos minoritários, tais como grupos feministas e defensores da causa LGBTs. Também estão enquadradas as associações de defesa do consumidor e fraternidades; sociedades protetoras dos animais; clubes e diretórios estudantis e acadêmicos; associações de bairros, comunitárias; organizações de caridade e rotary clubs.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de observação direta nas empresas o qual havíamos delimitado, ou seja, percebemos que a estrutura arquitetônica do espaço, não atende satisfatoriamente aos padrões técnicos para trabalhadores com deficiência; A familiarização com a distribuição e disposição dos móveis e utensílios em relação ao espaço onde desenvolvem seus serviços, verificamos um certo domínio na locomoção segura e independente dos deficientes.

Em relação ao número de pessoas deficientes físicas cadastradas na Associação de Deficientes Físicos de Rondônia – ASDEFRON, constatamos que hoje, dos 1200 (mil e duzentos) associados, 119 (cento e dezenove) estão desempenhando suas atividades profissionais e 30% são estudantes.

Entre os associados, a faixa etária média é de 25 anos de idade, sendo 40% do sexo feminino 80% são casados e têm em média uma renda familiar de R\$ 410,00 (quatrocentos e dez reais) mensais e desses associados 30% são nascidos no Estado de Rondônia.

No relato das histórias de vida, todos afirmaram que a associação é uma das formas de luta no que se refere à inserção do deficiente físico no mercado de trabalho; pois a busca individual para a inserção é sempre marcada pela discriminação e dificilmente são contratados. Apontam a discriminação como um dos fatores responsáveis quando buscam ter acesso ao mercado de trabalho.

Com vista na melhoria da qualidade de vida dos associados a ASDEFRON (Associação dos Deficientes Físicos de Rondônia), através da atual presidência firmou convênio médico, desenvolveu projetos, para aquisição de cadeiras de rodas, muletas, bolsas de estudo nos diversos cursos promovido pelo SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC - Serviço Social da Indústria e incentivo à prática esportiva, gincanas, festas alusivas ao calendário civil, envolvendo a família e a comunidade.

Após a tabulação dos dados obtidos dos questionários aplicados, detectamos a real situação dos 12 (doze) participantes pesquisados, prestando serviços nas empresas CERON – Centrais Elétricas de Rondônia, ECT – Empresas de Correios e Telégrafos e GERO – Governo do Estado de Rondônia.

Tabela 01 – Deficientes físicos no mercado de trabalho em Porto Velho-RO, segundo estado civil e sexo (%)

ESTADO CIVIL	SEXO	%
Solteiros	Feminino	58,34
Casados	Masculino	41,66

Fonte: **Dados compilados pelas autoras (2014).**

Dos 12 (doze) participantes da pesquisa, constatamos que destes: 58,34% são solteiros e 41,66% são casados. A idade varia de 25 a 30 anos. A média é de 27 anos. Vê-se, assim, que, considerando-se a camada social média baixa, a clientela que ocorre à ASDEFRON – Associação dos Deficientes Físicos de Rondônia, não coincide com a busca de trabalho tão cedo o quanto se esperaria. Provavelmente, isto deve ocorrer por que as instituições especializadas em atendimento escolar recebem auxílio de entidades até aos 18 anos de seus alunos. Desta forma, poderão estar retendo os “deficientes” até esta idade.

De acordo com a pesquisa, é possível observar que 58,34% dos deficientes do sexo feminino ocupam um espaço maior que o masculino no mercado de trabalho tendo em vista que nossa cultura prioriza as mulheres em trabalhos leves.

Tabela 02 – Escolaridade dos deficientes físicos no mercado de trabalho em Porto Velho-RO, por modalidade de ensino

ESCOLARIDADE	%
Ensino Médio	41,66
Ensino Fundamental (Fase de conclusão)	58,34

Fonte: **Dados compilados pelas autoras (2014).**

Dos associados pesquisados, constatamos que 41,66% possuem o Ensino Médio e 58,34% estão em fase de conclusão do Ensino Fundamental. Não param de estudar para trabalhar e como os não deficientes conciliam as duas atividades para melhorar sua condição de trabalho.

Tabela 03 – Deficiências e atividades profissionais dos deficientes físicos no mercado de trabalho em Porto Velho

TIPO DE DEFICIÊNCIA	ATIVIDADES OCUPACIONAIS	%
Seqüelas de Poliomenite	Atendimento ao Público	8,34
Monoplegia	Atendimento ao Público	16,66
Amputado	Atendimento ao Público	16,66
Paraplegia	Aux. Administrativo	25,00
Paralisia Infantil	Aux. Serviços Gerais	33,34

Fonte: **Dados compilados pelas autoras (2014).**

Das empresas pesquisadas que empregam pessoas com deficiência física através da ASDEFRON, 70% são privadas e 30% são públicas.

Constatamos nas empresas: 8,34% com sequelas de Poliomielite, 16,66% de Monoplegia e 16,66% amputados desempenhando função de Atendimento ao Público; 25% de Paraplegia desempenhando função de Auxiliar Administrativo e 33,34% de Paralisia Infantil desempenhando função de Auxiliar de Serviços Gerais.

Às pessoas com deficiências, procuram assegurar seu espaço a qualquer preço, tentando mostrar serviço como forma de provar sua capacidade, mesmo que isso lhes causem insatisfação pessoal, pois, para eles conquistar o espaço no mercado de trabalho torna-se mais difícil do que para os não deficientes.

Tabela 04 – Condições de acesso ao emprego dos deficientes físicos no município de Porto Velho-RO

ACESSO AO EMPREGO	%
Não foi fácil encontrar, a discriminação é grande em relação a salários e outros benefícios	33,34
Só através da associação conseguiu emprego	33,34
É difícil por ser deficiente	25
Ainda em nosso país não tem abertura de emprego para os cidadãos com deficiência	8,32

Fonte: **Dados compilados pelas autoras (2014).**

No relato, 66,68% dos participantes da pesquisa afirmam que: “não foi fácil encontrar trabalho, a discriminação é grande em relação a salários e outros benefícios”, ou ainda, “só através da associação é que consegui emprego”; 25% afirmam ser difícil encontrar trabalho por ser deficiente e 8,32% disseram que em nosso País, ainda não há abertura de emprego para os cidadãos com deficiência.

Constatamos que a necessidade dos cidadãos com deficiência em se tornar produtivo dentro do mercado de trabalho competitivo é mais forte do que sua satisfação profissional.

O IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e o SINE – Sistema Nacional de Emprego não possuem registros que informem sobre a atual situação do cidadão com deficiência no mercado de trabalho em Porto Velho.

Tabela 05 – Porcentagem de deficientes físicos no mercado de trabalho em Porto Velho-RO, que recebem orientação e capacitação profissional

ORIENTAÇÃO E CAPACITAÇÃO	%
Receberam	66,66
Não receberam	33,34

Fonte: **Dados compilados pelas autoras (2014).**

Em nossa sociedade, a capacidade física, as habilidades e a motivação, exercem influências na vida de qualquer indivíduo, para o desempenho de funções num ambiente de trabalho.

De um modo em geral, algumas empresas se preocupam em oferecer treinamentos aos funcionários com deficiência física para o desempenho de determinada função. Dos integrantes da pesquisa 66% já receberam capacitação em serviço.

Tabela 06 – Porcentagem de deficientes físicos no mercado de trabalho em Porto Velho-RO, com acesso ao transporte.

ACESSO AO TRANSPORTE	%
Coletivo	83,34
Próprio	16,66

Fonte: **Dados compilados pelas autoras (2014).**

Em relação à acessibilidade ao transporte percebemos que: 83,34% utilizam o coletivo e 16,66% têm condução própria.

A precariedade e ineficiência de adaptações nos transportes coletivos causa à pessoa com deficiência física certos constrangimentos. E essa é uma das causas de que raramente elas possam ser vistas em locais públicos ou em situações que envolvem lazer.

Tabela 07 – Integração dos deficientes físicos na comunidade, no município de Porto Velho-RO

INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA	%
Participa da Igreja	33,34
Participa na Escola	58,34
Participa de clubes	8,32

Fonte: **Dados compilados pelas autoras (2014).**

Observa-se que dos participantes da pesquisa: 58,34% estão integrados nas escolas, 33,34% participam da igreja e apenas 8,34% participam de clubes.

Para que haja uma real integração comunitária, faz-se necessário que a sociedade favoreça a participação e o conviver de todos, para o pleno exercício da cidadania.

Prosseguindo a pesquisa, verificamos que as empresas não estão conseguindo integrar a pessoa com deficiência no mercado de trabalho, devido a vários fatores, dentre os quais podemos citar:

- A qualificação profissional do deficiente;
- A estruturação organizacional da empresa do seu quadro de pessoal;
- O empresário não é conhecedor da capacidade de trabalho da pessoa com deficiência, da sua forma de recrutamento e seleção e da legislação em vigor.

Das empresas participantes da pesquisa, percebemos que o empresário representado nas organizações pelo coordenador administrativo não se sente responsável pela integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho,

talvez essa falta de compromisso com os funcionários com deficiência, esteja no fato de que o contrato de trabalho é com a associação. Assim sendo, as empresas não têm planejamento com referência a cursos para melhorar o desempenho funcional do deficiente físico, envolvê-lo nas atividades socioculturais das empresas e assegurar direitos aos benefícios que as mesmas proporcionam aos seus funcionários do quadro efetivo.

4. CONCLUSÃO

Percebemos que se quisermos considerar a “integração” entendida como um processo dinâmico de participação de pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais, a ASDEFRON (Associação dos Deficientes Físicos de Rondônia), pode ser um dos elementos, uma vez que muitos que lá estão associados, pelos estigmas físicos, rentabilidade e outros, jamais encontrariam trabalho em quaisquer empresas públicas ou privadas, na nossa sociedade tal como é constituída. Tem sido permitido a estas pessoas um espaço no mercado de trabalho, porém, tal permissão, conquistada às custas de lutas, colocando-os numa situação de submissão a um sistema que os aliena, para lhes conceder a dádiva de subsistência.

Diante do exposto cabem-nos algumas observações:

- O número de pessoas com deficiência que atua no mercado de trabalho em Porto Velho é reduzido;
- A pessoa com deficiência constitui-se mão-de-obra barata e faz parte do exército de reserva que oferece recurso ao sistema capitalista para baratear os salários;
- Se quiser criar condições propícias aos deficientes físicos junto às empresas é necessário gradativamente proporcionar cursos profissionalizantes aos integrantes;
- A integração dos indivíduos com deficiências, leva a questionar o papel das associações;
- As condições de trabalho em que se encontram essas pessoas assemelham-se à maioria dos trabalhadores do Estado. Salários, regime de trabalho e situação legal não são critérios de integração.

Diante as observações, não podemos afirmar que os cidadãos com deficiência estão integrados no mercado de trabalho em Porto Velho-RO, para que isso ocorra é necessário que sejam considerados todos os seus conhecimentos, sua verdadeira disposição para o trabalho, suas qualidades pessoais, sua real capacidade física e mental para poder suportar as dificuldades inerentes à atividade pretendida, por períodos definidos.

A força do trabalho do indivíduo com deficiência precisa ser conquistada por seu próprio empenho e concedida pela sociedade pela competência e não porque a legislação lhe reservou, de modo caritativo, percentual de vagas, o que contribui para a propagação do estigma (ANACHE: 1997, p. 7).

A integração do deficiente físico na comunidade e no mercado de trabalho em Porto Velho-RO, deve ser através das oportunidades iguais para toda a população e uma equitativa participação na melhoria da qualidade de vida “*Ainda existem poucas iniciativas de integração, que, muitas vezes, são enxergadas como projetos modelos ou casos especiais, não podendo ser generalizadas nem multiplicadas para a população de portadores de deficiência como um todo*” (MADER: 1997, p. 46).

Uma das soluções para oportunizar o ingresso no mercado de trabalho para pessoas com deficiência seria a modificação das empresas em termos de filosofia na contratação da mão-de-obra, oferecendo acessibilidade atitudinal, arquitetônica e programática. A outra solução seria a Administração Pública como um todo rever o seu papel no processo de integração da pessoa com deficiência, colocando à disposição da população equipamentos urbanos dignos de serem utilizados, como vias públicas, transportes, sinalização e segurança.

Para o cidadão com deficiência estar integrado no mercado de trabalho é preciso que tenha condições de acesso a esses serviços e a garantia de igualdade das condições oferecidas a todos cidadãos.

5. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS DE RONDÔNIA – ASDEFRON – Arquivos.

AMARAL, A. L. Mercado de Trabalho e Deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba/SP, v. I, nº 2 p. 135.136-1994.

ANACHE, Alexandra Ayach. – O Deficiente e o Mercado de Trabalho: Concessão ou Conquista? Revista Integração. Brasília-DF: SEE/MEC nº 18, 1997, p. 7).

CARMO, Apolônio Abadio do. – Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria Recupera e Discrimina. Brasília: 1988.

CARREIRA, Dorival – A Integração da Pessoa Deficiente no Mercado de Trabalho. IN: MANTOAN, M.T.E. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão Sobre o Tema. São Paulo: Memnon, 1997 = p. 31.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE. 1994.

EDLER CARVALHO, R. – A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon. 1997.

ÉTICA E LEGISLAÇÃO: Os Direitos das Pessoas Portadora de Deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: Rotary Club. 1990.

FROMM, Erich. – Conceito Marxista do Homem. 8ª ed. Zahar, Rio de Janeiro-RJ: 1983.

JORGE, Ana Cássia. – Integração pelo Trabalho, Desafio que se vende aos poucos. Mensagem da APAE. Ano XX, n. 73, Abr/Jun/94.

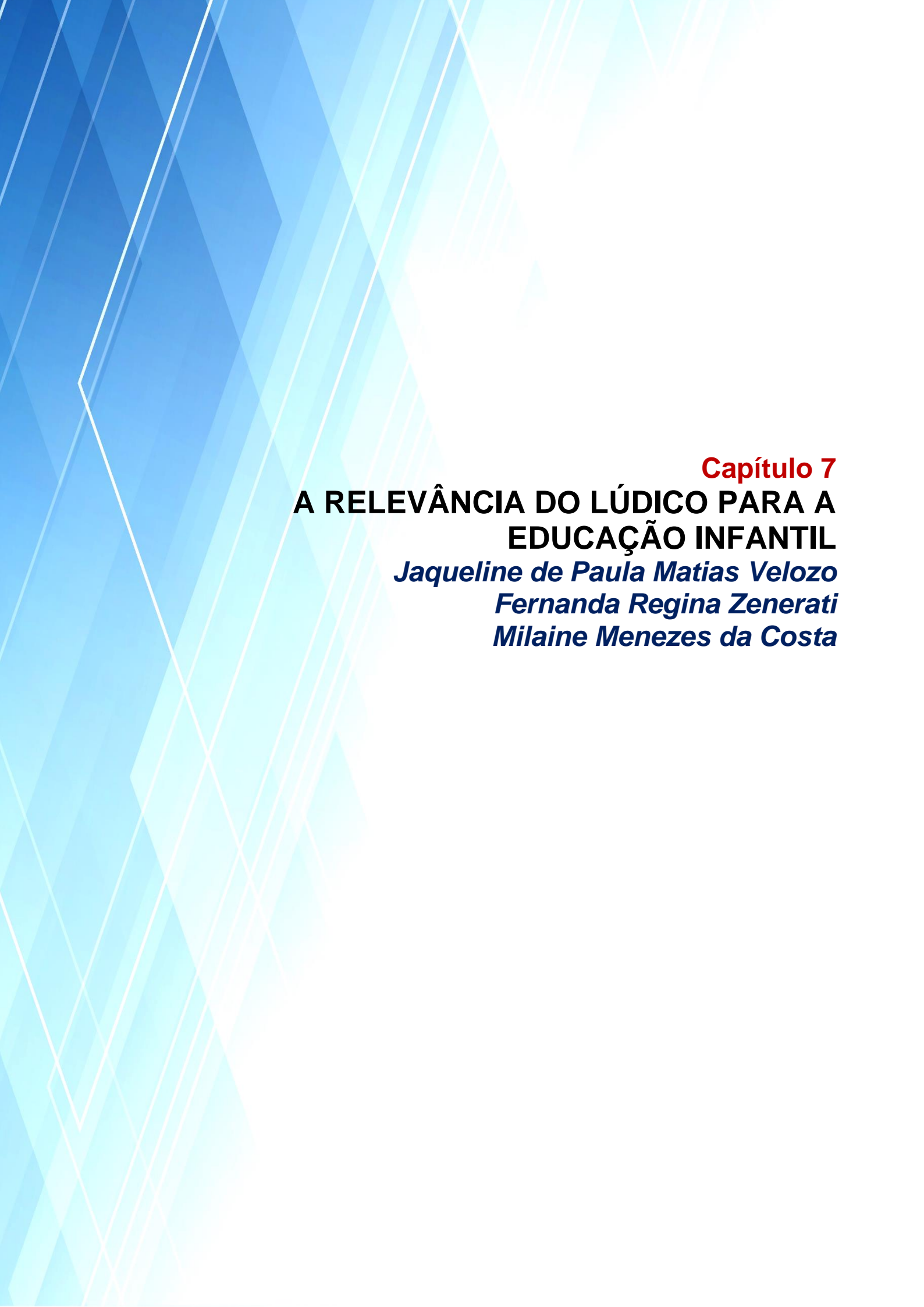
MADER, Gabriela – A Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: A Vivência de um Novo Paradigma. IN: MANTOAN, M.T.E. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema. São Paulo: Memnon – 1997 – p.46).

MARQUES, C. – A Integração: uma Via de Mão Dupla na Cultura e na Sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. - A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 18 - 23.

SASSAKI, R. K. –Integração e Inclusão; do que estamos falando? Tema sobre desenvolvimento, vol. 7, nº 39, p. 45-7. 1998.

SILVA, O. M. – Empregabilidade: Um dos fatores decisórios na inclusão das pessoas com deficiência. Temas sobre desenvolvimento. V.7, nº 40, 1998. São Paulo.

VASH, L. C. – Enfrentando a Deficiência. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1998.



Capítulo 7
**A RELEVÂNCIA DO LÚDICO PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**
Jaqueline de Paula Matias Velozo
Fernanda Regina Zenerati
Milaine Menezes da Costa

A RELEVÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline de Paula Matias Velozo

*Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Naviraí. Email:
jack_eline2013@outlook.com*

Fernanda Regina Zenerati

*Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Naviraí. Email:
fer_handsnp@hotmail.com*

Milaine Menezes da Costa

Professora da Sala de Recursos Multifuncionais na Prefeitura Municipal De Navirai

Resumo: O presente artigo tem como fundamento apresentar a importância da ludicidade na educação infantil, resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida no curso de Pós Graduação – Especialização em Educação Especial e Dificuldade de aprendizagem – no Instituto La Verità, em nível de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para a realização deste estudo foi utilizado como metodologia a revisão de literatura. Este tipo de pesquisa fornece ao explorador um grande repertório de estudos, como encontrar a relevância do lúdico para as crianças de nossas escolas, para que servem as brincadeiras, a sua magnitude para a construção da inteligência infantil e visão institucional, o valor de cada etapa do desenvolvimento infantil, as brincadeiras são uma forma da criança se comunicar com todos ao seu redor. É factível dizer que o lúdico é um instrumento pedagógico que o educador pode utilizar em sala de aula como métodos de aprendizagem, pois, os alunos aprenderão de forma mais prazerosa e significativa. Da análise dos dados, conclui-se que os objetivos foram atingidos e identificamos a relevância da ludicidade para a educação infantil, dentro das instituições de ensino, utilizando-se dos jogos e brincadeiras para promover mudanças no ato de educar, ensinar de maneira não tradicional, sempre respeitando a criança visando as suas dificuldades no aprendizado de forma prazerosa e criativa, garantindo a interação social e construção do conhecimento da realidade dos pequenos. Não esquecendo de reportar-se que os professores devem usar brincadeiras que realmente validem o aprendizado, utilizando-se sempre da teoria e prática, para existir o sucesso no aprendizado.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

Abstract: This article is based present the importance of playfulness in early childhood education, results of a literature developed in the course of Graduate - Specialization in Special Education and Learning Disability - at the Institute La Verita

in Working level Completion of course (TCC). For this study was used as methodology the literature review. This type of research provides the operator a large repertoire of studies, how to find the relevance of the play for the children of our schools, what are the jokes, its magnitude for the construction of children's intelligence and institutional view, the value of each step child development, the games are a form of child communicate with everyone around you. It is feasible to say that the playfulness is a pedagogical tool that educators can use in the classroom as learning methods, therefore, students will learn more pleasurable and meaningful way. Data analysis, it is concluded that the objectives have been achieved and identify the relevance of playfulness to early childhood education within the educational institutions, using the games and activities to promote changes in the act of educating, teaching of non-traditional way while respecting the child aiming their difficulties in learning enjoyable and creative way, ensuring social interaction and construction of knowledge of the reality of small. Not forgetting to report that teachers should use games that really validate learning, using always the theory and practice, to be successful in learning.

Keywords: Playful. Childhood education. Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo busca compreender, a relevância da ludicidade na educação infantil, sempre levando em consideração a realidade vivenciada pelas crianças, diferente dos tempos mais antigos, a prática pedagógica nos dias atuais tomou outros rumos, utilizando-se de atividades lúdicas como meio de favorecer a motivação do aluno, além de eles se conciliarem e socializarem no ambiente em que estão inseridos, sempre aprendendo a relacionar-se com as pessoas que compõem o meio social no qual está inserido.

A atividade lúdica tem como objetivo dar educar e divertir ao mesmo tempo, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, atenção, atenção, favorecendo a criatividade, bons movimentos corporais, saúde, assim como Piaget nos diz:

Os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato (PIAGET, 1973, p. 156).

Seguindo os pensamentos do autor, o jogo tem valor educacional, sempre trazendo vantagens às crianças no quesito aprendizagem, o jogo motiva a criança a

aprender. Nós sempre estamos aprendendo coisas novas em todas as fases, nascemos para aprender, continuamente, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que nos garante a sobrevivência em meio a sociedade. E na infância as brincadeiras se tornam muito importante, é por meio dela que a criança se envolve nas atividades propostas, é uma forma de descobrirmos o mundo que a cerca.

Desse modo, o presente trabalho tem como problemática descobrirmos a importância da ludicidade na educação infantil a partir de dados coletados via pesquisa bibliográfica. Com esse estudo, buscamos compreender como as brincadeiras e jogos influenciam no aprendizado da criança.

O interesse no feito da pesquisa surge com a curiosidade em integrar a teoria e prática, será que o que os grandes teóricos nos dizem faz sentido, podemos realmente integrar os jogos e as brincadeiras no aprendizado da criança. Esse tema apresentou relevância pelo fato de sabermos que nos dias atuais os professores se utilizam das brincadeiras para passar o tempo, sem propósito, sem fundamento, apesar de sabermos da grande importância das brincadeiras.

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...] (ALMEIDA, 1995, p. 11).

Desta maneira a brincadeira se torna muito importante no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser transmitidos por meio de atividades lúdicas. Por fim, frente à problemática anunciada nessa introdução do trabalho, apresentaremos dados mais detalhados sobre o processo de constituição dos jogos e brincadeiras no processo pedagógico.

2. ALGUMAS PONDERAÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma maneira de a criança se divertir, entreter-se, distrair, nós adultos pensamos que não, mas, a brincadeira é algo muito importante na vida da criança. Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito

mais, é uma forma de a criança se comunicar consigo mesma e com o restante do mundo, onde ela desenvolverá importantes capacidades como a memória, atenção, imaginação, personalidade como inteligência, sociabilidade e criatividade.

As crianças tem tantas ocupações nos dias atuais, como curso de inglês, aulas em dois períodos, balé, futebol, informática, estão tão sobrecarregadas, estão sendo “adultizadas¹”, que pulam a parte da diversão, brincar, as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que se desenvolve, inventando, reinventando e construindo, Chateau dos diz que “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” (CHATEAU, 1987, p. 14).

A sociedade esquece de oferecer às crianças coisas de crianças, a maioria dos pais não conseguem entender que quando os pequenos brincam na escola estão aprendendo, para os pais estão apenas correndo um atrás do outro para se divertir e pronto, as coisas mais simples são as que transmitem um aprendizagem espontânea.

A escola não deve ser um espaço onde se encontram somente móveis e materiais didáticos, isso é sim importante, mas, a criança precisa de mais, deve existir também uma articulação flexível e coerente com eles, a modo que seja possível por em prática o lúdico e atingir as metas educativas.

A criança por meio da brincadeira atua simbolicamente nas situações vividas pelos adultos, reelaborando sentimentos, conhecimentos e atitudes. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

Assim destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto, ao brincar as crianças vão entendendo como funcionam as coisas, tendo contato com o mundo físico e social.

¹ Uma maneira de dizer que as crianças estão ficando adultas antes da hora.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico da pesquisa teve como fonte de dados um levantamento bibliográfico que compreendeu o processo da brincadeira para o desenvolvimento infantil, qual a importância das brincadeiras.

Para tanto, relacionamos os dados da pesquisa, com os seguintes objetivos específicos:

- Descrever como os professores fazem para integrar o a ludicidade na educação infantil;
- Identificar se é possível que brincadeiras e educação caminharem juntos;
- Identificar quais as dificuldades encontradas pelos professores em integrar a educação com as brincadeiras e jogos.

3.1 Etapas da pesquisa

PRIMEIRA ETAPA: Levantamento bibliográfico de autores relacionados ao tema: nessa etapa teve como fonte central estudos que discutem a maneira de como os professores da Educação Infantil, conciliam o brincar na escola, com os conteúdos didáticos, interação entre professor e aluno. Trabalhamos com autores que nos falam da importância da ludicidade Almeida (1995); Oliveira (2000); Piaget (1975); entre outros.

Gil (2010, p. 30) pondera que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sob essa ótica após as pesquisas bibliográficas, a leitura nos auxiliou para uma melhor compreensão para com a relação dos professores e as crianças.

SEGUNDA ETAPA: Organização e análise de dados: Trouxemos para a discussão nesse texto apenas os excertos que consideramos fundamentais para a compreensão do cuidar e educar.

4. PAPEL DO PROFESSOR COM OS JOGOS E BRINCADEIRAS

Os professores tem o papel de mediar o conhecimento, assim, devem selecionar o material adequado a cada faixa etária, estar atento as necessidades

dos alunos, outra função do pedagogo também é repetir, sim repetir os jogos, segundo Moyles (2002) as crianças sentem prazer em repetir jogos que conhecem bem, sabendo como é o jogo terão mais segurança em exercê-lo .

E também Vygotsky nos traz uma fala a respeito do aprendizado:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2008, p. 118).

O autor pondera que a criança se desenvolve principalmente por meio dos brinquedos e brincadeiras, sendo organizadas, sempre dirigidas por adulto, obterá o desenvolvimento gradativamente.

O educador media o conhecimento da maneira mais criativa possível, com isso, Teixeira (1995) reportar-se que cabe ao educador oferecer inúmeras opções de aprendizado, jogos e brincadeiras, para que a aprendizagem se torne mais prazerosa e de grande sucesso, mas é claro, que os jogos e brincadeiras devem ser aplicados de maneira correta, como afirma Almeida (1995, p. 53), “o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido, se o educador estiver preparado para realizá-lo”.

Os brinquedos e jogos na prática pedagógica não devem ser explorados somente por lazer, mas também como elementos enriquecedores promovendo assim a aprendizagem, trazendo vantagens para o aluno como a habilidade de aprender e a pensar. Para Campagne, citado por Kishimoto (1996, p. 113), “a atuação do professor incide sobre a valorização das características e das possibilidades dos brinquedos e sobre possíveis estratégias de exploração”. Podemos observar que os professores têm “N” opções de utilizar os brinquedos, ampliando o referencial infantil.

Se o professor observar seus alunos, ver onde eles encontram mais dificuldades, a maneira como explorar os objetos, ele irá perceber que existem várias possibilidades de jogos e brincadeiras para desenvolver em sala de aula e ao ar livre, porém ele nunca deve usar os jogos pedagógicos sem o planejamento, para acompanhar o progresso do aluno.

Uma educação infantil que valoriza as experiências das crianças desde os primeiros meses de vida, é praticamente impossível não falarmos em educar sem citarmos o brincar, cabe ao professor reconhecer as necessidades das crianças, criar vínculo com as crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos bibliográficos apresentados não houve a intenção de terminar as pesquisas com a ludicidade, mas sim destacar a grande influência que o brincar exerce no espaço pedagógico, dando mais entendimento e prazer na aprendizagem. A criança estabelece com os jogos e brincadeiras uma relação natural conseguindo manifestar as suas alegrias, tristezas, raivas, entusiasmos, é por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro. Sabemos que é dever da educação infantil proporcionar aos seus alunos um local amplo em atividades lúdicas, permitindo que nossas crianças sonhem, criem, aprendam a serem crianças.

É necessário que os professores de educação infantil, transformem o brincar em atividades pedagógicas para que experimentem o significado da aprendizagem com prazer, com isso os professores enquanto mediadores do conhecimento, devem oportunizar o crescimento infantil de acordo com cada nível de desenvolvimento, favorecendo as interações sociais, um ambiente que enriqueça a imaginação, fazendo com que venha a construir seu próprio processo de aprendizagem. Os jogos e brincadeiras são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, proporcionando prazer enquanto aprendem facilitando as práticas pedagógicas em sala de aula. É sempre importante lembrar que o pedagogo não deve desenvolver as atividades como meras brincadeiras, mas como uma possibilidade de elevação de ensino aprendizagem, sem relação obrigatória, sem pressão para o aluno.

A introdução de jogos e atividades lúdicas no dia a dia escolar é bem importante, devido a influência que exercem sobre os alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino aprendizagem.

Este artigo servirá como base para outros estudos, mostrando a importância da ludicidade para a educação infantil, na construção de identidade da criança,

desse modo, o lúdico no contexto escolar abre caminhos para a integração na sociedade, na esfera emocional, corporal, cognitiva, assim a família torna-se indispensável para a criança e a escola, formando um tripé sustentando essa etapa essencial da vida da criança.

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil, Volume I*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, B.B.B.; CARVALHO, L. F. *Cuidar de criança em creches: os conflitos os desafios de uma profissão em construção*. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002, CDROM 25 anos ANPED.

KISHIMOTO, M. T. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. *Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República*. Cad. Pesq., São Paulo (64): 57-60, fev. 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/760.pdf>> Acesso em: 24/07/2014.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO. M. L. de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOYLES, J. R. *Só Brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. BRASÍLIA: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

OLIVEIRA, V. B. de (org). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORTIZ, C. *O papel do professor de crianças pequenas*. Pátio: educação infantil. Ano 5, nº 13, mar/jun 2007. p. 10 – 13.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

RAMOS, T. K. G. *Um ambiente pedagógico significativo para a criança se desenvolver*. In: RAMOS, T. K. G; ROSA, E. C. de S. Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras. – 2. Ed. rev. E ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RODRIGUES, E.; SILVA, M. J. de C. A. da. *História da infância e educação: Uma investigação do conceito de infância presente na produção do GT 07/ANPED e revista brasileira de Educação (1996-2006)*. Maringá-PR, 2010. 10 p.

SANTANA, D. R. *Infância e Educação Infantil no Brasil: Percursos e percalços*. Itapetininga, Brasil. 2011. 12 p.

SOUZA, S. J.; PEREIRA, R. M. R. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. In Anais 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998.

SCOTTON, M. T. *A representação da infância na poesia de Manoel de Barros*. In: Anais 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004.

TEIXEIRA, C. E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.



Capítulo 8
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR
Reginalda Ferreira Louro Cardoso
Janiely de Souza Silva
Elisângela Vicente Pereira

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Reginalda Ferreira Louro Cardoso

Faculdades Integradas de Naviraí FINAV - Letras

Janiely de Souza Silva

Universidade Anhanguera Uniderp - Pedagogia

Elisângela Vicente Pereira

Faculdades Integradas de Naviraí FINAV - Letras

Este resumo tem por finalidade, pesquisar as modalidades da avaliação no ambiente escolar. Segundo Luckesi, (2005, Pág. 55) “em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica em estar disponível para acolher os nossos educandos no estado em que estejam de sua formação, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de estudos e de vida”. Para entender como essas modalidades são aplicadas no contexto da avaliação da aprendizagem, temos três tipos de avaliações, são elas: Avaliação diagnóstica, na qual acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, somente com essa análise, o docente pode elaborar ações para atingir os objetivos esperados e suprir as necessidades da turma; Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar ao professor e ao aluno sobre o resultado da aprendizagem, assim identificar se as propostas do professor foram alcançadas no processo de ensino-aprendizagem; Avaliação somativa é classificatória, sendo a nota ou conceito dado no final do ano letivo, geralmente, a essa avaliação é aplicada no bimestre ou semestre. Nesse caso, as opções de exames são: prova ou trabalho final, avaliação com base nos resultados cumulativos realizados no ano, entre outras formas. A avaliação escolar deve ser estabelecida de forma processual durante todo processo educativo, não apenas ao final deste, buscando resultados provisórios para alcançar posteriormente o melhor dos resultados (LUCKESI, 2005). Contudo podemos perceber que avaliar é um procedimento vai além de aplicar testes e conceder notas

aleatórias, mas exige um acompanhamento do estudante em diferentes momentos do processo educativo.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Estudos e Preposições. 22^a ed. São Paulo, Cortez, 2005.



Capítulo 9
**A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NO PROCESSO
DE ENSINO**
Rosimeire De Freitas Silva
Perla Alves
Alexandra Silva

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO

Rosimeire De Freitas Silva

Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV) Letras

Perla Alves

Universidade Anhanguera - UNIDERP - Pedagogia

Alexandra Silva

Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV) - Letras

Esse resumo visa mostrar através de estudos bibliográficos a importância da didática no processo de aprendizagem e que não basta somente o educador ter domínio da disciplina a ser ensinada, mas que também necessita ter metodologias diferentes para transmitir seus conhecimentos de forma clara e sucinta para o bom aprendizado do aluno. A prática da didática necessita ser vivenciada pelos educadores e não somente descrita como um importante instrumento pedagógico, desse modo compreender que a utilização da didática assim como suas adequações na sociedade do conhecimento é uma condição indispensável para a garantia de uma boa educação (SANTO; LUZ, 2013). Considerada como um método de ensinar, a Didática é um dos principais instrumentos na formação do professor. É através dela que se adquirem os ensinamentos necessários para a prática educativa, pois o processo de ensino aprendizagem é muito complexo e para isso o educador deve constantemente refletir e repensar a sua prática pedagógica para que o aprendizado do aluno seja alcançado. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo que promove que os indivíduos possam ter conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social (LIBÂNEO, 1994, p.16- 17). Dessa forma, sugere-se que o professor, como um agente mediador no processo de transformação da informação em conhecimento. Utilizando forma mais criativa os recursos disponíveis de forma que estes, associados às atividades didáticas, favoreçam a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTO, Eniel do Espírito; LUZ, Luiz Carlos Sacramento. **Didática no Ensino Superior: Perspectivas e Desafios**. Natal – RN. 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201/3366>>. Acessado em junho de 2022.



Capítulo 10
LITERATURA INFANTIL: FORMANDO
LEITORES

Luciene Bento da Silva
Kelly Regina Martins
Maria Aparecida Moreira

LITERATURA INFANTIL: FORMANDO LEITORES

Luciene Bento da Silva

Universidade Anhaguera - Uniderp - Pedagogia

Kelly Regina Martins

Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV - Letras

Maria Aparecida Moreira

Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV - Pedagogia e Geografia

RESUMO SIMPLES

O trabalho aqui desenvolvido trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada como requisito para compreender como pode ocorrer a formação de leitores em sala de aula e o papel que o professor exerce sobre este aspecto, utilizando leituras pertinentes ao tema. A leitura precisa ser vista como algo que contribua para o prazer, respondendo aos questionamentos e necessidades de cada um, não se resumindo às apostilas, às anotações ou ao livro didático. O momento da literatura na escola, portanto, não deve ser visto apenas como uma atividade escolar a mais, com práticas descontextualizadas, mas como uma atividade fundamental, que deve ser, desde as séries iniciais, repleta de significados. Pode-se constatar que a literatura infantil se faz necessária para desenvolvimento da criança não podendo ser separada da escola, pois uma necessita da outra e o professor é fundamental para este processo. Segundo Zilberman (1995), as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorrem do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Diante disso, torna-se importante perceber que a literatura funda com a humanidade uma possibilidade dialogal, propícia para a construção e trocas de saberes, de crenças e valores advindos de culturas e sociedades, e precisa ser

trabalhada de maneira adequada com os nossos estudantes, para que eles possam entender o quanto esta é relevante para o nosso viver coletivo.

Referencia

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1995.



AUTORES

Acellir dos Santos Marinho

Graduada em Letras Português e literatura pela Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Mestranda em educação pela Amazônia University.

Adriana Ana Martins Nespoles

Professora Pedagoga, Especialista.

Alexandra Silva

Professora Especialista formada em Letras e Pedagogia.

Elaine Aparecida Saraiva Batista

Professora Pedagoga, Especialista.

Eliane Regina Arenas

Professora Especialista formada em Pedagogia.

Elisângela Vicente Pereira

Professora Especialista formada em Letras e Pedagogia.

Fernanda Regina Zenerati

Professora de educação Infantil na Prefeitura Municipal de Navirai.

Gizeli Cristina Vitturi Bruning

Professora Mestre em Ciências da Educação.

Jairo de Souza Coelho

Graduado em Pedagogia pela Uninter.

Janiely de Souza Silva

Professora Especialista formada em Pedagogia.

Jaqueline de Paula Matias Velozo

Professora de Língua Portuguesa na prefeitura municipal de Naviraí. Professora de apoio da rede de estado do Mato Grosso do Sul. Pós graduada em Educação Especial e Educação Infantil e séries iniciais.

Kelly Regina Martins

Professora Especialista formada em Letras.

Lilian Arenas

Professora Mestre em Profletras.

Lúcia Maria de Lima

Professora Especialista formada em Letras e Normal Superior.

Luciene Bento da Silva

Professora Especialista formada em Pedagogia.

Maria Aparecida Moreira

Professora Especialista formada em Pedagogia e Geografia.

Marielna Barbosa do Nascimento

Graduada em Geografia, Especialista em Educação Especial, Educação Indígena e Saúde Pública.

Milaine Menezes da Costa

Professora da Sala de Recursos Multifuncionais na Prefeitura Municipal de Navirai.

Muriel Aparecida dos Santos

Professora Pedagoga, Especialista.

Perla Alves

Professora Especialista formada Pedagogia.

Reginalda Ferreira Louro Cardoso

Professora Especialista formada em Letras e Pedagogia.

Rosimeire de Freitas Silva

Professora Especialista formada em Letras e Pedagogia.

Samara Cristina Silva Pereira

Assistente Social do Instituto Federal do Piauí, Mestre em Políticas Públicas pela UFPI.

Tereza Oliveira Sabino

Mestra em Educação, Graduada em Letras, Direito, Administração hospitalar, Saúde Pública e Saúde Mental.

Verissimo Docarmo Neto

Professor de Matemática do Instituto Federal do Piauí, Mestre em Educação Matemática.



ISBN 978-658997663-9



9 786589 976639