

ORGANIZADORES
LUCIANA SANTOS DE SOUZA
JADILSON MARINHO DA SILVA

FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

2
2023



Editora
REALCONHECER

ORGANIZADORES
LUCIANA SANTOS DE SOUZA
JADILSON MARINHO DA SILVA

FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

2
2023



Editora
REALCONHECER

© 2023 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

Luciana Santos de Souza

Jadilson Marinho da Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

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

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Souza, Luciana Santos de

S729f Fundamentos e Estratégias Pedagógicas rumo a uma Aprendizagem Significativa - Volume 2 / Luciana Santos de Souza; Jadilson Marinho da Silva (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2023. 136 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84525-64-1
DOI: 10.5281/zenodo.7820110

1. Fundamentos. 2. Estratégias Pedagógicas. 3. Aprendizagem Significativa. 4. Educação. I. Silva, Jadilson Marinho da. II. Título.

CDD: 371.3
CDU: 37

Os conteúdos dos artigos científicos incluídos nesta publicação são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2023

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Editora Real Conhecer é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Editora Real Conhecer
Formiga – Minas Gerais – Brasil
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2023/04/fundamentos-e-estrategias-pedagogicas.html>



**FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RUMO A
UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

VOL. 2

AUTORES

ALCIONE LIMA SOUSA PEREIRA
ALYNE ROBERTA SOBRAL ALVES JACINTO
AMADEU SOUSA DE OLIVEIRA
ÁUREA MARÇAL DA SILVA
KÁTIA MARIA DE AGUIAR FREIRE
LUCIANA SANTOS DE SOUZA
MARIA DO SOCORRO CAVALCANTE
MARIA ELIELMA DOS SANTOS
RAQUEL DA SILVA TOLEDO
ROSÂNGELA RAIMUNDO ABREU DE MACÊDO
UBIRANILZE CUNHA SANTOS

APRESENTAÇÃO

No capítulo 1, Kátia Maria de Aguiar Freire, Luciana Santos de Souza e Raquel da Silva Toledo, abordam o tema *“Aspectos Relevantes da Formação Contínua de Professores na Construção do Espaço Escolar Inclusivo”*. O estudo discute os aspectos relevantes da formação dos professores que permitem que os mesmos construam um espaço inclusivo, não apenas práticas conteudistas, que se preocupa apenas com o conteúdo ensinado, mas que possibilita o olhar sobre as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem na educação infantil.

No capítulo 2, Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo e Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto abordam o tema *“Uma Releitura das Condições Sócio Históricas na Formação de Professores da Educação Básica No Brasil”*. A pesquisa identifica de que maneira as condições de produção contribuem para o desenvolvimento da identidade de ser professor (a) da modalidade de ensino básico no Brasil.

No capítulo 3, Alcione Lima Sousa Pereira e Amadeu Souza de Oliveira abordam o tema *“Educação Comparada: uma análise conceitual e comparatista entre Brasil e Paraguai”*. O principal objetivo da Educação Comparada consiste em estudar analiticamente alguns fatores como raça, língua, religião, política, que mostram os sistemas educacionais de cada nação de um ponto de vista histórico e socioeconômico e compara as soluções tentadas para os problemas resultantes.

No capítulo 4, Áurea Marçal da Silva aborda o tema *“A Avaliação Como Um Instrumento De Análise Da Construção Do Conhecimento Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental”*. A pesquisa apresenta os diversos conceitos e tipos de avaliação, destacando a avaliação escolar como um desafio que exige mudanças por parte do professor, a partir de estudo, reflexão e ação contínua.

No capítulo 5, Alcione Lima Sousa Pereira fala sobre o tema *“Educação e Currículo”*. A autora destaca que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem.

No capítulo 6, Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto e Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo abordam o tema *“Neurociência na Educação: saber elementar e necessário para formação docente e contribuições na prática de ensino”*.

No capítulo 7, Amadeu Sousa de Oliveira fala sobre *“Análise da Sistematização da Gestão Escolar da Secretaria de Educação do Município de Zé Doca – MA - Brasil: um estudo de caso”*. Esse estudo identifica se o processo de escolha de Gestor de

Escola respeita as normas e critérios estabelecidos por lei, contido no plano de cargos, salários, carreira e remuneração, existente no Município, que proporcione a gestão democrática.

No capítulo 8, Maria do Socorro Cavalcante e Maria Elielma dos Santos refletem sobre o tema “*A Integração Escola e Família*”. Segundo as autoras, é importante conhecer a família, observando-a, não julgando suas ações, não expressando sentimentos, intenções e ideias, que muitas vezes não correspondem ao que se passa no lar.

No capítulo 9, Maria Elielma dos Santos e Maria do Socorro Cavalcante abordam o tema “*Violência no Cotidiano da Escola*”. Elas afirmam que atualmente o clima da escola é conflituoso e coercivo, apresentando tendências repressivas e não tanto preventivas. Porém, as medidas inconsequentes e a inoperância do sistema educacional como um todo, denota uma enorme falta de planificação e de sensibilização, que naturalmente só não resolvem o problema.

No capítulo 10, Ubirani de Cunha Santos destaca que a Educação Inclusiva vem ganhando grandes espaços no sistema educacional, e nesse aspecto entende-se que a palavra incluir é o mesmo que acolher.

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

Capítulo 1 ASPECTOS RELEVANTES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO <i>Kátia Maria de Aguiar Freire; Luciana Santos de Souza; Raquel da Silva Toledo</i>	10
Capítulo 2 UMA RELEITURA DAS CONDIÇÕES SÓCIO HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL <i>Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo; Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto</i>	24
Capítulo 3 EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA ANÁLISE CONCEITUAL E COMPARATISTA ENTRE BRASIL E PARAGUAI <i>Alcione Lima Sousa Pereira; Amadeu Souza de Oliveira</i>	40
Capítulo 4 A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Áurea Marçal da Silva</i>	50
Capítulo 5 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO <i>Alcione Lima Sousa Pereira</i>	61
Capítulo 6 NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: SABER ELEMENTAR E NECESSÁRIO PARA FORMAÇÃO DOCENTE E CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DE ENSINO <i>Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto; Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo</i>	75
Capítulo 7 ANÁLISE DA SISTEMATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ZÉ DOCA – MA - BRASIL: UM ESTUDO DE CASO <i>Amadeu Souza de Oliveira</i>	91
Capítulo 8 A INTEGRAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA <i>Maria do Socorro Cavalcante; Maria Elielma dos Santos</i>	101
Capítulo 9 VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DA ESCOLA <i>Maria Elielma dos Santos; Maria do Socorro Cavalcante</i>	114
Capítulo 10 O DIREITO DE SER DIFERENTE <i>Ubiranilze Cunha Santos</i>	129
Organizadores	135

Capítulo 1
ASPECTOS RELEVANTES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR
INCLUSIVO

Kátia Maria de Aguiar Freire
Luciana Santos de Souza
Raquel da Silva Toledo

CAPÍTULO 1

ASPECTOS RELEVANTES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO

Kátia Maria de Aguiar Freire¹

Luciana Santos de Souza²

Raquel da Silva Toledo³

INTRODUÇÃO

O estudo discute os aspectos relevantes da formação dos professores que permitem que os mesmos construam um espaço inclusivo, não apenas práticas conteudistas, que se preocupa apenas com o conteúdo ensinado, mas que possibilita o olhar sobre as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem na educação infantil.

O espaço, dada sua dimensão pedagógica, é de irrefutável relevância para o trabalho realizado pelos professores, principalmente quando os mesmos recebem em suas salas crianças deficientes ou com problemas de aprendizagem. Ele pode ser um instrumento valioso para se trabalhar atividades ao ar livre, permitindo que as crianças construam seus saberes em consonância com as experiências que produzem no ambiente escolar.

É imprescindível que durante a formação recebida, os professores reconheçam no espaço escolar a capacidade ser uma ferramenta a ser usada na rotina dos alunos. É nesse espaço que os alunos constroem seus conhecimentos, vivenciam a infância.

¹ Professora Orientadora, Doutoranda em Ciências da Educação e Mestre em Ciências da Educação – UTIC – PY; Graduada em Pedagogia com habilitação em Biologia (UVA); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (INTA). Email: katiamfreire@gmail.com.

² Doutora em Ciências da Educação - Universidad Colúmbia del Paraguay - Py. Mestre em Ciências da Educação - Universidad Americana - Paraguay - Py. Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional em Orientação Educacional e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão - Universidade Estadual de Goiás – UEG.

³ Doutoranda em Ciências da Educação Universidade UTIC-PY. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia Del Paraguay. Possui graduação em Geografia pelo Instituto Doctum. Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão Sócio-Educativa, Especialização em Geografia do Brasil. Especialista em Gestão Educacional. E-mail: raqueldasilvatoledo@yahoo.com.br

O espaço tem um valor simbólico, então, torná-lo parte do processo permite que as crianças, principalmente as que possuem deficiências, entendam que a escola é um ambiente promotor de descobertas.

Desse modo, o objetivo geral do estudo foi analisar em que medida a formação contínua de professores ajuda na organização do espaço físico e nas escolhas de materiais escolares na educação infantil, influenciando na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Os objetivos específicos buscaram entender como a organização do espaço pode beneficiar o processo inclusivo; verificar como a formação ajuda os professores a escolherem os recursos materiais usados em sala de aula; compreender como a formação favorece o acesso de professores aos materiais e métodos para atuarem no ambiente escolar.

A questão problema que surgiu como relevante foi como a formação dos professores pode facilitar o acesso a informações sobre a importância do espaço escolar voltado para a inclusão, já que muitos professores desconhecem a relevância do espaço escolar como instrumento pedagógico e enfatizar esse assunto durante formações de professores pode ser um importante começo para que práticas futuras sejam contempladas através do uso consciente e direcionado do ambiente escolar.

A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica, onde os dados foram coletados por meio da abordagem qualitativa. Usaram-se livros e artigos publicados sobre o assunto para colher informações e embasar o que foi escrito e contextualizado no estudo.

Compreender o espaço físico da pré-escola, como um elemento que também faz parte da vida escolar de todas as crianças é importante, por que quando as mesmas se sentem parte do processo de ensino, elas junto aos profissionais da educação transformam este lugar. O espaço se cogita ou se imagina; o lugar se constrói. Desse modo, a investigação justifica-se por lançar esse olhar sobre os aspectos que envolvem a formação de professores e o uso do espaço escolar para ensinar crianças deficientes.

A IMPORTÂNCIA DO USO DO ESPAÇO ESCOLAR

Desde os primórdios o ser humano tem buscado seu espaço no mundo. As relações que se estabelecem entre um ser humano e outro tecem os fundamentos morais, sociais, econômicos e políticos de uma sociedade. O ser humano transforma-

se e conseqüentemente, transforma o ambiente em que vive, portanto precisa se adaptar a mudanças constantes.

Com o passar dos tempos se constituiu uma sociedade moderna que passou a exigir cada vez mais superação do ser humano. Cada contexto social possui suas peculiaridades, por isso é importante que pensemos as relações de modo que entendamos que o homem modifica e transforma o espaço ao mesmo tempo em que é transformado por ele.

Nesta perspectiva surgiu a necessidade de compreender como o ambiente escolar pode influenciar no desenvolvimento educacional de crianças pequenas. Ouvimos muito falar sobre as preocupações que envolvem a educação infantil, dos aspectos cognitivos e familiares que permeiam a educação, porém, percebemos que as discussões sobre o espaço em que cada criança é inserida ficam resumidas apenas ao recinto acadêmico, e muitas vezes não ultrapassam os muros das universidades. Portanto, quando o profissional da educação se depara com a realidade crítica de pré-escolas não se identificam com a ação docente que teoricamente internalizou.

Desse modo, é importante compreender como se deu a concepção e utilização do espaço educacional em períodos diferentes. Por isso, lançar um olhar sobre o assunto ajuda a entender a natureza da sociabilidade da criança e sua interação com o ambiente escolar, principalmente quando se trata de um ambiente inclusivo.

João Amós Comênio (1592 – 1657) foi um dos principais e conhecidos teóricos da educação no século XVII, e pensava a educação de uma forma democrática, direcionada a todos, inclusive mulheres e pessoas menos favorecidas, que socialmente pudessem ser incluídos.

Para ele a educação infantil está fundamentada no todo que envolve o processo de ensinar, desde os elementos mais simples aos mais complexos. A linguagem da criança, a maneira como se relaciona, como se aprende, como vive e como se movimenta pode determinar as características de educação que a criança recebe. Sendo assim, o próprio estudioso destacou a seriedade da agilidade do ensino com economia de tempo e esfalfamento, e dividiu em quatro períodos de desenvolvimento: a infância, puerícia, adolescência e juventude. Deste modo, cada período tinha a estabilidade de seis anos. Nomeou esse período de “jardim de infância”.

Para o pesquisador, a criança teria que ser educada antes dos sete anos de idade, e foi pensando assim que estabeleceu um plano para a escola de crianças pequenas. Em 1657 ele apresentou à sociedade a “didática magna”, uma das maiores obras conhecidas até hoje. Comênio (séc. XVII) atribui-o a família a responsabilidade de educar os filhos até os sete anos de idade. Para ele,

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas, que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola (COMÊNIO, 1985, p. 415).

Os pensamentos do autor sobre a ação de educar foi algo que levou a sociedade a refletir sobre a infância, as características que envolvia a educação materna e como deveria ser o espaço para educar crianças. E para além do espaço, demonstrava inquietações sobre o que deveria ser ensinado em cada fase da vida da criança. As preocupações do pensador sobre a educação de crianças pequenas deu origem a novos pensamentos, e sua filosofia se traduz em “a arte de ensinar a tudo e a todos”, esses ensinamentos são importantes até nos dias atuais.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) era opositor à Reforma e Contra-Reforma religiosa que acontecia na Europa no século XVIII. O filósofo francês defendia o pensamento de não considerar a criança pequena um adulto em miniatura, pois para ele a criança possui seu próprio mundo, e por isso caberia ao adulto entendê-la, reconhecendo que a infância é uma fase cheia de descobertas e aprendizados importantes. Para ele a criança possui características diferentes do adulto que precisam ser respeitadas em sua totalidade, pois cada uma apresentava particularidades distintas, e por isso mereciam atenção e cuidado. Dessa forma, Rousseau (1995, p.68) ressalva:

Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que gozem; fazei com que, a qualquer hora Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida.

Para ele a criança deveria aprender naturalmente, em um ambiente que oferecesse segurança e abertura para fugir da rigidez social. O filósofo acreditava na força da Família e do Estado para educar a população, e incumbia a função social da educação a uma grande reforma política e social. Dessa forma, acreditava que a educação poderia mudar as partes e o todo, e o papel da educação era o de preparar o cidadão para transformar a sociedade. Desse modo, Rousseau (1995, p. 23) salienta que a infância e seu desenvolvimento são definidos da seguinte forma:

Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e a andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida. Antes, não é nada mais do que aquilo que era no ventre da mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma ideia; mal tem sensações e nem mesmo percebe a sua própria existência.(...) Eis a Segunda fase da vida, aquela onde acaba propriamente a infância, pois as palavras *infans* e *puer* não são sinônimas. A primeira está contida na segunda e significa quem não pode falar, daí em Valério Máximo encontramos *puerum infantem*. Mas continuo a me servir dessa palavra segundo o costume de nossa língua, até a idade para a qual ela possui outros nomes.

Para o Rousseau o educador também era importante e necessário no processo de ensino. Rousseau (1995, p. 4) afirma na obra “O Emílio”, que “a pobre criança que nada sabe que não pode nada, nem nada conhece, não está a vossa mercê? [...] Sem dúvida ela deve fazer só o que deve, porém deve querer só o que vós quereis que ela faça”.

Nesta perspectiva Rousseau demonstra que o educador torna-se responsável em conduzir o aluno ao conhecimento e desenvolvimento social. Assim, ele considerava que o espaço que a criança deveria ser inserida teria que ser pensado e planejado para sua aprendizagem de acordo com cada fase do seu desenvolvimento, propiciando-lhes condições agradáveis de conviver e aprender com as demais crianças.

No século XIX, destaca-se o educador protestante alemão Friedrich Fröbel (1782 – 1852) que desenvolveu suas ideias sob a compreensão idealista de que o amor às crianças e a natureza melhoraria o desempenho das mesmas, pois segundo ele, o amor permite que as crianças desenvolvam-se bem ao serem cultivadas.

Para ele as atividades desenvolvidas por uma criança em um ambiente estimulador poderia levar espontaneamente ao conhecimento, além de priorizar o caráter lúdico da aprendizagem infantil. Desse modo, atribuía o destino do homem a,

Exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, unificá-los, ambos, é essa fórmula geral do destino do homem. Por isso, os objetos exteriores excitam o homem para que os conheça em sua essência e em suas relações: para os objetos, o homem está dotado de sentidos, isto é, de instrumentos com os quais pode interiorizar as coisas que o rodeiam. (FROEBEL, 2001, p.43).

Esse era um dos principais pensamentos que permeava a prática de Fröebel, pois ele acreditava que o interior sofria influência do exterior, e o exterior do interior, como se o homem agisse intrinsecamente com o meio em que vive, construindo conhecimentos e valores através do ambiente que estão inseridos.

Foi pensando assim que ele criou “os jardins de infância⁴”, ambiente que recebia crianças com menos de sete anos de idade, com o sucesso dessa nova maneira de ensinar crianças, suas instruções foram espalhadas por diversas partes do mundo. Ele acreditava que para cultivar as almas infantis, eram necessárias atividades direcionadas para a idade de cada criança e que ambiente e objetos são muito importantes, entre outros aspectos educativos para a didática de ensino e aprendizagem da criança.

Embora a educação tenha sofrido avanços e tomado rumos diferentes em vários momentos da história educacional, foi apenas no século XX que uma mulher, a médica italiana Maria Montessori (1870-1952), elabora um método diferente de se trabalhar com crianças e cria uma escola denominada de “Casa dei bambini”. A médica se preocupava com a formação da criança e do professor. Para ela a educação tradicional engendrava a criança, pois a colocava na mesma posição de um adulto.

A pedagogia trabalhada por ela visava a normatização que são as forças corporais e espirituais funcionando juntas para o mesmo objetivo. Constituiu sua

⁴ Jardim de Infância é uma nomenclatura criada por Fröebel para nomear instituições (escola maternal) onde um tipo de educação voltado à criança pequena, menor de 7 anos de idade, a considerava tal como a planta de um jardim, em sua fase de formação, que exige cuidados periódicos para seu crescimento, cujo professor seria representativamente o “jardineiro”. No Brasil, entre os primeiros a adotá-los encontram-se o Colégio Menezes Vieira, do Rio de Janeiro (1875) e a Escola Americana, dirigida por protestantes de São Paulo, em 1877. O Jardim de Infância da Caetano de Campos, de São Paulo, foi criado em 1896.

metodologia de ensino a partir de diversos materiais didáticos, e isso só foi possível pelo sucesso das atividades desenvolvidas por ela.

Desse modo, seu método educacional destacava a importância central no ambiente, ressaltando que o professor deveria fazer sempre um autoexame sobre sua prática, devia ser caridoso, renunciar o autoritarismo, pois só assim a criança se tornaria autônoma para desenvolver-se.

Contudo, esse ambiente deveria funcionar com todas as coisas colocadas em ordem, tudo medido, para que as crianças pudessem se concentrar. O material precisaria ser adaptado às dimensões, salas claras, com janelas baixas e cheia de flores para que as crianças pudessem sentir as formas e cores a sua volta, móveis pequenos de vários formatos, cortinas de cores que exprimissem tranquilidade, armários baixos para que as crianças pudessem alcançar e assim retirar e colocar como desejassem.

Nessa perspectiva, Montessori (1987, p.131) exprime que “[...] o professor sem cátedra, sem autoridade e quase sem ensinar, e a criança transformada em centro da atividade, aprendendo sozinha, livre na escolha de suas ocupações e dos seus movimentos”. Esse pensamento da pesquisadora demonstra o respeito que tinha com a criança suscitando que a aprendizagem começa pelo ambiente preparado e pensado para recebê-la, pois a criança cria e recria o ambiente a sua volta, modificando-o e interagindo com ele, ou seja, ela aprende com ele.

Nota-se que a educação infantil no decorrer da história é teorizada por diversos pensadores, percebe-se alguns avanços já que alguns séculos atrás a criança era vista como “tábua branca”, “adulto em miniatura”, entre outras nomenclaturas. Porém, após alguns estudos sobre educação infantil houve alguns avanços e hoje acredita-se que a base educacional se constrói na infância, pois é nesta fase que a formação dos hábitos, da personalidade e das atitudes afloram, construindo a identidade, contribuindo assim para a formação plena do cidadão.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO E ESPAÇO ESCOLAR

No Brasil, o atendimento a crianças pequenas de 0 a 6 anos foi conhecido como Educação Infantil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Essa lei determina que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, assim, integrando o sistema

de ensino brasileiro. A educação infantil passa a ser composta pela creche (designada a crianças de 0 a 3 anos de idade) e pela pré-escola (designada a crianças de 4 a 6 anos). A lei ainda especifica na seção II, do capítulo II:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 2004, p.23).

A maneira como a criança é percebida na atualidade é mostrada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), alegando que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”.

Assim, o conhecimento constituído pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. Vale ressaltar que conhecer, compreender o mundo infantil é um dos principais desafios, pois cada criança possui particularidades. Embora muitos estudos sejam feitos sobre a infância e a formação educacional da criança, ainda há muito que se pensar e mudar para que se possa compreender o que ainda não foi dito e que está presente nas entrelinhas da educação infantil (BRASIL, 1998, p.22). Sobre a formação dos profissionais que devem atuar na educação infantil, a LDB/1996 em seu art. 62 diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.34-35).

A educação brasileira resulta de embates travados em prol de uma educação infantil de qualidade, mas nem sempre foi assim, antigamente a educação para crianças não recebia assistência nem visibilidade necessária. A história mostra que

tivemos alternâncias motivadas por avanços e retrocessos oriundos das diferentes propostas pedagógicas estabelecidas e, muitas vezes, confusas.

Os profissionais da educação são responsáveis por lapidar as relações que se estabelecem no ambiente de ensino, para isso é necessário compreender as particularidades de cada criança. Nesta perspectiva, Camões, Toledo e Roncarati (2013, p.260 *apud* Wallon 2007, p. 9) consideram que durante a formação de professores alguns aspectos devem ser enfatizados, pois deve-se “[...] buscar conhecer a infância do ponto de vista da criança e não se fixar no próprio ponto de vista, adulto cêntrico, nesse conhecimento”.

Os adultos precisam compreender as manifestações pessoais das crianças, os anseios, as preferências, pois essa aproximação não só colabora com o ensino como pode ajudar no desenvolvimento da criança, principalmente no que diz respeito as que possuem algum tipo de deficiência.

Em formações de professores é necessário discorrer que a escola pensada para educar crianças precisa favorecer a movimentação e o acesso das crianças aos diversos espaços, além de propiciar a inserção delas às várias dependências da instituição. Para tanto, o espaço deve ser preparado e organizado a partir dos objetivos pedagógicos, assim, o espaço ganha vida, passa a ser um ambiente cheio de aspirações, flexível, um espaço de construção diária. Isto é,

O exercício de repensar os tempos e espaços incluindo o ponto de vista das crianças pode torna-los dinamizadores de produção de sentido, de criação, de imaginação, de relação e, assim, das mais diversas aprendizagens. Para tal, observar as expressões de corpo inteiro das crianças, suas intervenções espontâneas e suas demandas de movimento nos tempos e espaços parece ser fundamental. (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013, p. 267)

Ainda que no processo inclusivo as crianças possuam limitações é necessário saber que elas possuem criatividade e precisam expressar seus anseios, dúvidas, descobertas, devem interagir uns com os outros e com o espaço experimentando essas relações intencionalmente, mantendo uma relação de escuta ativa com quem está a sua volta, trocando experiências e vivenciando-as em outros contextos diferentes. Desse modo, Camões, Toledo e Roncarati (2013, p. 267) citam Freire (2011, p.95) que descreve como deve ser a relação educador-educando.

Devo estar atento à leitura que fazem da minha vida com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou

de um sorriso ou de uma retirada de sala (...). Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade existir entre educador e educando no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Apesar de o autor trazer à tona a ideia de espaço solidário, onde um precisa aprender com o outro, escrevendo e reescrevendo o espaço em que estão inseridos, é uma realidade ainda distante em muitas regiões brasileiras, pois nem todos os ambientes que recebem crianças pequenas e que se intitulam como instituições de ensino são pensadas de forma que traga segurança e referência para a criança.

É preciso que entendamos que o ambiente físico também faz parte da educação infantil e que a forma como são pensados cada detalhe desse espaço é significativo para o desenvolvimento do aluno. São as ações construídas no espaço onde convivem que permite que as crianças internalizem conceitos e construa sua representação espacial. Vale salientar, que não basta um espaço bonito, estruturado se não houver uma relação legítima com ele.

Ainda segundo Camões, Toledo e Roncarati (2013, p. 269-270): “os espaços, os objetos e os sujeitos são carregados de sentidos e significações que vão sendo compreendidos e compartilhados pelos diferentes sujeitos em processo de interação”. Ou seja, são as relações que estabelecem com o meio que determinam a troca de conhecimentos. Desse modo, o “ambiente precisa ser, portanto, um espaço que possibilite conhecimentos, explorações e vivências que agreguem boas experiências e que favoreçam o desenvolvimento”.

As crianças precisam brincar e correr, se sujar. É necessário que respeitemos todas as dimensões que envolvem a educação infantil. E propor uma reflexão sobre o ambiente ideal para acolher criança pequena, é o começo para compreendermos a importância do mesmo na vida da criança. Por isso há a necessidade de discutir os aspectos que envolvem o espaço escolar durante a formação de professores.

É preciso que as crianças sintam-se valorizadas, e isso inclui interação com espaço, pessoas, objetos, materiais e projetos desenvolvidos dentro da instituição, além da comunicação mencionada anteriormente como escuta ativa entre todas as partes da escola, pois assim,

[...] descobrimos muitos modos de tornar o espaço mais do que apenas um local útil e seguro onde podemos passar horas ativas. Em vez disso, criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e as histórias de cada centro em particular. Esses

espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre (GANDINI, 1999, p. 147).

Essa talvez fosse à realidade que precisávamos para orientar nossas ações em relação à postura que a escola deve ter frente aos desafios educacionais, porém, isso não acontece em grau e dimensão lógica no Brasil. Mesmo assim, sabendo de todas as limitações que o sistema de ensino infantil sofre, precisamos incluir tal pensamento em nossa prática, e a formação de professores deve abordar esse elemento como relevante, pois o que os alunos vivenciam hoje, não deixa de ser parte do que serão futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um elemento crucial para se conduzir o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à inclusão escolar. Todos devem estar envolvidos com a escola, principalmente os professores, que precisam considerar o espaço externo ser tão importante quanto o interno, é necessário que o enxergue como extensão do espaço interno, aproveitando-o e permitindo que as crianças tenham seus pensamentos e realizem ações que muitas vezes não são permitidas em sala de aula.

É muito importante entender a dimensão pedagógica do espaço, e durante as formações que recebem, os professores precisam entendê-la. As crianças também reafirmam suas identidades através do ambiente em que estão inseridas, e externalizam padrões extra individuais de comportamentos oriundos das relações construídas no espaço educacional. Por muitas vezes o espaço impede a movimentação de crianças, por outras, dependendo de como é organizado, o mesmo pode originar brigas e indisciplina.

As pré-escolas deverão agregar valores às experiências, respeitando a individualidade e particularidades de todos os que a compõem, assim, integrando significados e valores a essas experiências. Dessa forma, compete aos profissionais que atuam na educação infantil e no processo inclusivo exibirem uma prática que condiga com sua formação, e que a mesma seja adequada trazendo consigo, novos pontos de vistas de criança, universo infantil, infância, e acima de tudo formação

humana, e que todas essas concepções ultrapassem as dificuldades enfrentadas por alunos deficientes na educação infantil.

Portanto, os profissionais precisam reconhecer as implicações e avaliarem as possibilidades que existem ao seu redor em prol da aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Formação de professores**. São Paulo: Loyola, 1984, p.21.

ALVAREZ, Maria Esmeralda Ballesterio. **Organização, Sistemas e Métodos**. São Paulo: McGraw Hill, 1991, v. 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.2.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília, 2004.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. **Infância, tempos e espaços: tecendo ideias**. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs). **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

COMENIOS, João Amós. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985, p.415.

CUNHA, N. H. S; CASTRO, I. M. R. SIDEPI: **Sistema de estimulação pré-escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, UPF, 2001.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MONTSSORI, Maria. **A Criança**. Tradução: Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

NUNES, Cicera et al. **Dialogando com os saberes da docência: pesquisas teorias e práticas**. CIFE: LICEU, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moarais Ramos de. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. 6Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Roseli Viola; BUENO, Gilmar Duarte Ribeiro. **O espaço físico nas instituições de educação infantil: a prática pedagógica para a criança de 0 a 3 anos**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas, SP: Papirus: 2006.

Capítulo 2
UMA RELEITURA DAS CONDIÇÕES SÓCIO HISTÓRICAS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO BRASIL

Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo
Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto

CAPÍTULO 2

UMA RELEITURA DAS CONDIÇÕES SÓCIO HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo⁵

Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto⁶

INTRODUÇÃO

A prática profissional para além da formação inicial, delineia a construção ou o processo de formação da identidade de ser professor(a) do ensino fundamental. Por outro lado, em nossa história de vida, apreendemos um discurso permeado por valores que norteiam o nosso cotidiano e que nos constituem enquanto sujeitos. Portanto, é possível averiguar como os sujeitos ingressam no mundo do trabalho, assumem uma identidade profissional incorporando valores institucionalizados pela sociedade, sejam eles materiais, religiosos, morais, estéticos, entre outros.

A psicologia sócio-histórica compartilha reflexões teórico-metodológicas, que servem de base para desvelar esta temática, uma vez que, parte-se do pressuposto de somos sujeitos constituídos sócio historicamente, em um movimento estabelecido pelas relações de trabalho através das condições de produção materiais e na dialética entre significado e sentido ao constituirmos enquanto sujeitos exigidos na ocupação e para a produtividade na sociedade da qual fazemos parte.

Nessa direção, esta contextualização tem por objetivo identificar de que maneira as condições de produção contribuem para o desenvolvimento da identidade de ser professor(a) da modalidade de ensino básico no Brasil. Para tanto, sublinhamos que tratar da identidade profissional implica não apenas considerar as condições materiais que levam homens e mulheres reais a buscarem uma profissão. Mas deve-

⁵ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia-Py, Professora da Rede Pública de Municipal de Ensino de Cachoeirinha/PE, Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação de São Caetano /PE. E-mail: rosangelarayane12@gmail.com

⁶ Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia-Py. Coordenadora da Rede Pública de Ensino Municipal de Cachoeirinha/PE, e-mail: alyneroberta.saj@hotmail.

se atentar hoje para o fato de que as condições sócio históricas imprimem ao passo que modificam valores e sentidos às profissões e às relações de trabalho, trazendo uma especificidade embutida pelo ideológico. Assim, faz-se importante constatar o significado e/ou o sentido que os sujeitos enquanto profissionais atribuem as suas vivências nestas relações de trabalho, na interface entre o pessoal e o profissional.

Da mesma forma que o profissional se identifica com a sua atividade, a sociedade constrói elementos do imaginário social ou do campo da significação a respeito das profissões que são ocupadas por sujeitos que, por sua vez pertencem a uma classe, gênero ou posição social.

Entretanto, outro ponto é de que forma as profissões são segmentos da sociedade dividida em classes, já que o profissional em seu discurso expressa uma identidade enquanto categoria entrelaçada de outras categorias da práxis e do dizer dessa práxis, resultado de sua atividade no mundo.

Partimos do pressuposto de que é importante conhecer como se deu ou se dá o processo de constituição da identidade desta categoria-formação docente do ensino fundamental básico, visto que é uma profissão ainda pouco valorizada nos dias atuais no país em que vivemos.

Apesar de ter um legado histórico legítimo de sua contribuição para a sociedade, ainda cabe-nos conhecer os reais motivos do pouco caso da formação dos professores desta modalidade mencionada, valendo-se da reflexão de qual o papel deste profissional para a própria reprodução da sociedade capitalista.

Sabendo desde então que o professor ao ser constituído sócio historicamente é também um reprodutor de todo um conjunto de normas, valores e práticas instituídas e, por que seu papel não é valorizado socialmente e continua recebendo em muitos casos uma formação precária.

Considerando estes aspectos peculiares ao cotidiano das práticas dos professores da educação básica no Brasil, visamos inclusive compreender de forma teórico-empírica como estas redes estão sendo tecidas a partir dos próprios sujeitos.

LEGADO SÓCIO-HISTÓRICO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E FINAIS

A interface teórica metodológica entre a abordagem marxista em Educação e a psicologia sócio-histórica que também toma os princípios fundamentais de Marx como

base epistemológica representa um caminho propício para uma compreensão do ser social pela psicologia, em sua relação com os processos escolares.

Historicamente, a formação docente anos iniciais (1º ao 9º ano), vem sendo marcado por fragmentos sociais e econômicos que resultaram em contradições explícitas e implícitas na formação destas categorias de classes, ou seja, professores da Educação Infantil, Fundamental, Ensino Médio e Superior, mais adiante, enxerga-se um paradoxo encravado na própria raiz dessa categoria de trabalho.

Primeiramente e especialmente a educação infantil é majoritariamente iniciada e erguida por mulheres, depois o ensino fundamental concentrado por disciplina e metodicamente “arredia” quanto a dinâmica pedagógica pensada para ensino-aprendizagem decorrente de uma grade curricular insuficiente ao almejar um ensino de qualidade sem pensar numa sociedade complexa e diversificada e, sempre em transformações.

Outro ponto de partida a ser questionado é a própria luta de classe desta categoria que gerou na década de 90 a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOP. A lei de 9.394 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes Básica Nacional do Brasil – LDB, fomenta-se em sua elaboração e resoluções uma educação nacional acessível e igualitária a todos cidadãos brasileiros desde à Educação Infantil ao Ensino Médio e, posteriormente, o Ministério de Educação e Cultura- MEC, órgão autônomo e fiscalizador das escolas da rede pública e privada, traz-se uma concepção de educação respaldada nos direitos do ser social e amparado ao direito de ir à escola e, em seguida ingressa-se na formação superior.

Na forma documental é tudo legítimo de aplausos, mas na realidade a constituição fere o direito a formação docente quando dentro do próprio punho acadêmico existe a exclusão dos profissionais das áreas humanas, para isso há explicações. Atualmente, o cenário político da educação no Brasil é prestar um serviço de qualidade a educação básica, para isso, promove formação continuada a professores desta modalidade de ensino, não que a demais não tenha, mas intensifica no ensino básico, mediante o número de analfabetismo, trabalho infantil, trabalho informal e má qualificação profissional.

Este cenário veio a cair com o tratado por uma educação melhor instituída pelo Plano Nacional de Educação, lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o que trouxe em seus objetivos foram nada mais do que reverter este quadro de educação falida em geral no país. Entretanto, como se deu a formação docente para apaziguar essa

crise na educação do ensino básico, precisamente, na década de 60, 70, 80 e 90, justamente com reflexos desastrosos incididos no início do terceiro milênio, ou seja, a exigência da era do desenvolvimento, dos avanços da tecnologia e de mão de obra qualificada repercutiu no curso de formação superior para ficar a pé de igualdade com o resto do mundo.

O Ministério de Educação e Cultura- MEC lança em larga escala aberturas de cursos de formação docente em universidades públicas e também da rede privada com resultados a partir do ano 2000, mesmo assim, fica atrás de outros cursos das áreas humanas. Para tanto, o governo reconhece que;

A formação docente tem significativo destaque na reforma universitária no final da década de 1960, que, na opinião de alguns estudiosos, configurava-se como situação de crise, em face da reforma política incrementada em 1964 e dos compromissos assumidos pelo acordo MEC/Usaid, com a finalidade de capacitar docentes para gerenciar o ensino superior.

Em face a realidade encontrada no topo do abismo, a política de educação precisava combater rigorosamente tais factos da história da educação básica, bem como citado pelo portal do MEC e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP sob organização de Catrib (2008)

[...] a educação básica é aqui entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente. Nesse sentido, compreenderá também o atendimento a toda a população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular (Brasil, 1985).

Daí que parte com mais precisão para entender melhor o processo histórico de formação do professor da educação básica, percebe-se então, que de uma marginalização gera-se outra, a ponto de entender que a categoria de formação docente, ensino fundamental básico, não tinha interesse de transparecer sua importância porque categoricamente já assumia-se um status de sobrevivência conduzida por uma classe menos favorecida que direcionava-se a uma profissão por falta de opção e, por um arranjo do modo capitalismo que prevê homem certo pra

lugar certo. Freitas (2007) retrata de forma atual a condição da formação docente e seu exercício profissional.

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo.

Diante deste contexto é notável de como a categoria é reconhecadora de seu espaço, de suas conquistas e, também de suas limitações, as lutas por educação ou formação superior não cessam, várias estão por vir decorrente de tais exigências que compete o mercado de trabalho, o social e econômico. Por traz disso, acontece o que Duarte (1999) chama de atividades laborativas cotidianas e não cotidianas.

A partir daí, constrói-se uma identidade profissional, numa linguagem semelhante visualizaremos essa percepção histórica a óptica da psicologia sócio-histórica em face a Educação com Duarte (1999), com o entendimento fundamentado no dialético abre espaço para discussão da formação genérica em si e da formação não genérica para si.

Para Bock (2009), ao estudar os processos de formação e, também os processos escolares por uma matriz sócio-histórica em educação, relaciona duas categorias que se interconectam na apropriação do objeto do conhecimento pelo sujeito que, nesse processo, ora leva à alienação, ora à humanização, bem como afirmado por ela;

[...] A Psicologia Sócio Histórica concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a psicologia. Bock (2009, p.17-18)

Neste viés, Duarte (1999) apropria-se de dois conceitos para entender melhor essa formação, trata logo de chamar formação genérica em si e formação genérica para si. Para este autor o desenvolvimento da individualidade nasce nas relações

entre objetivação e apropriação, tendo a linguagem como resultado da atividade humana e mediação fundamental na vida cotidiana.

Assim, o movimento das relações dialéticas, ou melhor dizendo, a linguagem resulta em um instrumento de liberdade porque parcialmente constitui a formação do indivíduo e por outro lado, um instrumento alienador porque partindo das relações sociais, na maioria das vezes, não se mantém uma relação consciente enquanto instrumento de apropriação particular, visto que é pelas relações sociais que ora é consciente e ora inconsciente ou ideológica.

O que se entende destes conceitos é o retrato descritivo de uma realidade governamental, política, acadêmica e social. Logo, remetemos a formação superior voltada para docência. Sabemos então, que suas implicações esbarram-se na própria dicotomia das relações desta categoria, para cada modalidade de ensino, uma exigência, um complexo de variações factuais da esfera cotidiana. Vejamos o professor da modalidade de ensino infantil, professor da modalidade ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio e, por fim formação superior.

O que se dizer sobre a formação docente que está sempre em disparato com a realidade de ensino, mesmo ainda com inovações e a caminho de atingir metas que traduzem-se em resultados satisfatórios para qualificação da formação docente. O Ministério de Educação e Cultura – MEC, alavanca programas voltados a formação de professores da educação básica – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, dentre eles estão a formação inicial e continuada, presencial e a distância. Conforme diz o (MEC), a principal finalidade deste programa é “elevar o padrão de qualidade de formação das escolas públicas da educação básica no Brasil”.

Neste percurso de expansão da formação superior da educação básica, dados estatísticos revela-nos uma construção histórica desta categoria, uma delas é atribuída ao gênero feminino, visto que são 1.306.635 em formação superior docente atuando na educação básica, contra 228.426 do sexo masculino. Esses dados são recentes, do ano de 2004, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP. Dado essa revelação cultural, isso é uma afirmação que Mendes (1999) enfatiza ao dizer que,

A força do trabalho feminino está basicamente condicionada pelas possibilidades e exigências do mercado e pela sua posição estrutural familiar. Estes dois condicionantes não se dão de forma independente, mais combinados e articulados entre si, cujo objetivo configura e caracteriza o problema do trabalho feminino. (MENDES, 1999, p.29)

A força do trabalho feminino é determinada pelas circunstâncias que o mercado oferece e a semelhança da atividade ao papel da mulher como membro arraigado nos valores familiares. (MENDES, 1999, p.32) complementa ao afirmar que: “O grau de responsabilidades e condições de inserção da mulher no mercado de trabalho, desde os primeiros anos de sua vida é determinado pelo seu meio.”

Contudo, destaca-se a interface do que foi citado por Bock (2009) e Duarte (1999), a configuração da dialética constituída por ideais, por divisão de trabalho, que resultou sem dúvida em uma formação docente inicial de caráter fútil a meios de produção material e riquezas produzidas pelo capitalismo.

A alienação tornou-se uma das características desta categoria de trabalho, e logo a formação de uma consciência vem sendo construída uma releitura, de uma criticidade e da própria exigência da modernização, o professor da formação docente básica vem tomando consciência genérica e, que não fica apenas, na vida cotidiana, na dialética dos espaços limitados.

A formação docente por um viés significativo extraído de sua própria percepção sobre ideologia de ser professor da educação básica, mostra a produção que ao mesmo tempo dignifica o trabalho docente, ameaça o progresso da mesma.

SIGNIFICADO E SENTIDO DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO

Vygotsky (___, apud Bock, 2006, p.12) considera que “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história.” A partir desta base dialética pode-se dizer que vários fatores sócios culturais sublinham no interior das relações sociais elementos derivados da natureza objetiva e subjetiva, que juntos constituem o pensamento, as ideias e o agir. Nesta perspectiva tomaremos como base a dialética discursiva para compreender o processo do sentido e significado de ser professor da educação básica do ensino fundamental a partir da própria forma do pensamento ou linguagem.

Conforme Vigotsky (1998, p. 132), “as palavras desempenham um papel central não só do desenvolvimento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.” Assim, surgem elementos incidentes de natureza objetiva, ou seja, como o sujeito apropria-se de um determinado objeto ou conhecimento intrincado nas relações existentes no espaço e tempo no qual se encontra. Em contrapartida, os elementos

incidentes de natureza subjetiva avaliam-se na esfera ideológica, centralizando uma consciência reguladora dos sentidos ou significados de sua prática.

Reiterando-se do significado entre os professores, cabe ressaltar que as atividades ou a prática cotidiana destes educadores internalizam-se em cada um por meios de signos. O signo, por sua vez, regula a atividade por meio da linguagem, pensamento ou ideologia, considerado assim por Vigotski, um instrumento psicológico, uma vez que “não muda nada o objeto de uma operação psicológica, mas influencia psicologicamente a conduta do outro ou a própria; é um meio de atividade interna” (VIGOTSKI, apud FURTADO, 2009, p. 99).

Para se compreender como se processou o significado de ser professor ou professora do ensino básico, é preciso analisar o surgimento desta profissão. Por ser uma profissão genuinamente feminina, há por trás uma descaracterização profissional camuflada em duas faces, a primeira é a conquista da mulher no mercado de trabalho, a independência e a outra face é o preconceito embutido nas relações de trabalho e da sociedade “democrática-libertadora” em que a mulher deve contentar-se com pouco e é fixado e memorizado que por si só é uma profissão voltada para o feminino.

Nesse embate, recorreremos a Vigotsky (1984) quando este afirma que o signo explica a condição histórica produzida por meio da linguagem. Desta forma a linguagem é um recurso que expressa as artimanhas das relações sociais representadas pelas circunstâncias sócio culturais, esta abrange também o significado até nas atividades corriqueiras dirigidas pelo homem.

O signo é, ao mesmo tempo, produto social que designa a realidade objetiva; construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos através da atribuição de significados; e construção da subjetividade individual, que se dá através do processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais (BOCK, 2009, p. 50)

Assim, o acervo cultural, econômico e político retém um significado ao enfatizar sua produção, criatividade e o sentido a ação empregada por essa atividade. Não obstante, no caso em estudo, a linguagem, a consciência determina ou simbolizam a representatividade que o professor tem na vida social e individual.

Por isso, a construção do significado e do sentido atribuído pelo professor(a) da educação básica, parte da condição e produção de bens materiais, e sua formação individual contempla a atividade, assim como também a atividade contempla o sujeito.

Na concepção sócio histórica, encapada por Vygotsky (1984), esta construção se alicerça na estrutura objetiva e, ao mesmo tempo subjetiva do sujeito.

Portanto, o significado passa por um conceito social e coletivo, reproduz na individualidade do ser humano uma consciência ativa e presente na atividade cotidiana. Disso pode-se afirmar que o significado e o sentido, assim como também a objetividade e a subjetividade são processos em construção e indissociáveis no plano da significação.

Fazendo uma analogia entre a relação objetividade e subjetividade com o sentido e significado de ser professor da educação básica, Furtado (1992) frisa que “é no cotidiano do sujeito que a subjetividade tem sua expressão mais palpável”. A respeito desta análise permite-se fazer isto com representação significativa e sentido ativo, produtivo na vida individual e coletiva do professor.

PROFESSOR (A) E A CONSTRUÇÃO DE UMA INDIVIDUALIDADE PESSOAL

A relação entre objetivação e apropriação constitui a formação genérica do ser humano, expressa pelo processo histórico de humanização que faz a diferença sobre a atividade vital, consciente e racional em relação às outras atividades não características do ser humano, ou seja, ligadas às outras espécies animais. Assim, para Duarte (1993),

A concepção histórico social busca ao mesmo tempo compreender as causas da alienação, ou seja, do fato de que a vida da maioria das pessoas não apenas se distancie muito dessas possibilidades, como também, em muitos aspectos, esse distanciamento seja parte justamente do processo que tem resultado, o desenvolvimento do gênero humano às custas dos indivíduos (DUARTE, 1993, p.68)

Esta condição histórica requer um direcionamento voltado para as bases que movimentam o trabalho, que por sua vez representa a objetivação e, que nessa busca a objetivação é contrário ao processo de alienação. Segundo Duarte (1993, p.27), o trabalho como “atividade vital humana reside justamente na relação entre os processos de objetivação e apropriação e que essa relação é geradora do processo histórico de formação do gênero humano”. Considerando, apenas, a formação do gênero humano representado pelo professor, faz-se necessário construir uma ponte de ligação entre as condições sociais, econômicas, políticas para a formação individual configurada pela cultura e pela prática profissional. Mais que isso, segundo

Libâneo (2001), em seu livro a “Arte de formar-se”, é um investimento pessoal de busca de conhecimento:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (LIBÂNIO, 2001, pp. 13-14).

De acordo com Duarte (1993), pode-se afirmar que as relações sociais de dominação determinam a produção e reprodução de bens materiais. Nessa ótica, a atividade produtiva do professor (a) mediante as condições sócio históricas permite afirmar que a apropriação do objeto resulta em um trabalho sem acabamento final, ou seja, na maioria das vezes, o professor não toma conhecimento, não se apropria do trabalho final.

Contra os processos de alienação, Duarte (1993, p.74) diz que “as relações de dominação arrancam dos homens sua vida genérica, isto é, seu trabalho”. Os sujeitos constituem-se em um momento histórico pelas condições que lhes são ofertadas. Esta condição é decorrente da apropriação de um conhecimento que ao mesmo tempo é passivo e superficial e é também profundamente envolvente ao aspecto interior do sujeito, haja vista que, as inovações técnicas científicas, culturais, econômicas, políticas e religiosas são ferramentas que pertencem à formação genérica para si emergidas nas relações sociais e vinculadas ao processo formação genérica em si.

Para analisar as condições de existência para uma formação individual para si, é quase impossível de desfazer da condição humana de uma formação genérica em si, visto que, as transformações concernentes as atividades perpassam primeiramente a situações emergentes de sobrevivência referente ao cotidiano-formação genérica em si. “O homem ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva.” (DUARTE, 1993, p.31)

Este ponto de convergência entre a relação objetiva e subjetiva do sujeito entrelaça toda uma trajetória de vida, na qual o controle ou o domínio se assegura na produção e conhecimento da atividade. Assim, o professor, que por sua vez, é proprietário de um conhecimento ou objeto (ensinar), requer uma interação com a

atividade que executa e expressa de várias maneiras em relação a si própria e a sociedade.

Baseando-se nesta perspectiva do autor supracitado, é importante indagar os instrumentos ou ferramentas que lapidam as profissões em torno da realidade histórica que, sem dúvida surgiu para humanizar a sociedade. Neste contexto, a situação do professor não poderia ser diferente, a essência da atividade de ensinar mexe com toda uma estrutura que se constrói na vida do sujeito.

Saber ensinar não é simplesmente despachar conteúdos como recebimento de mercadoria, esta atividade contempla mais do que a apropriação de um objeto ou o conhecimento, mas junto com ele uma lição de valores, princípios e costumes vivenciados nas relações entre educador e educando.

Na verdade, surge uma relação de intimidade entre o professor e sua atividade. No entanto, o professor não escapa do processo de alienação, visto que a atividade vital consiste em delegar conhecimento, consciência do objeto que domina, bem como do contexto da realidade histórica da qual faz parte. Isto significa dizer que a formação individual continuada consiste ao mesmo tempo em conhecimento e libertação versus alienação. Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

De acordo com Duarte (1993, p.62), “o homem se aliena perante suas próprias objetivações, perante o próprio ser genérico objetivado, perante a efetividade das forças essenciais humanas”. Assim, a relação entre alienação e humanização concentra-se na atividade vital produzida pelo sujeito, se o professor tem a capacidade de deter habilidades e conhecimentos de ensinar, é obvio que também, tem a capacidade de alienar seus alunados pelo processo do qual ele vive.

O trabalho docente é uma atividade que busca a objetivação pela apropriação, esta objetivação é produção contínua dos bens materiais especificamente produzida pelo ser humano. Assim, o ser humano só é capaz de adquirir e desenvolver suas faculdades porque precisa se apropriar do objeto por gerações anteriores.

Desta forma o ser humano é capaz de desenvolver, criar novas possibilidades, ainda que seja uma ação consciente e alienante. Ao retratar a formação individual do

professor, percebe-se uma repercussão deste no meio histórico social, pois conforme (DUARTE, p.58, 1993)”, somente fazendo-se um ser social para si é que o ser humano pode desenvolver plenamente sua individualidade.” Toda atividade passa por transformações ao longo das condições históricas, porém a essência da atividade permanece a mesma.

O próprio autor defende que o processo de alienação não tem origem na consciência, no entanto, argumenta a essência de transformar os produtos objetivados em forças alienadas e alienadoras pelo simples fato que as condições materiais e sociais promovem a alienação. Isto ocorre devido a estrutura das relações sociais dominantes que não permitem ao indivíduo reconhecer o produto final do seu trabalho.

É importante destacar a atividade como um processo laboral a nível de consciência entre o sentido e o significado empregado na própria prática da ação. A identificação com a atividade é nada mais do que o desenvolvimento humanizador através do agir, que possibilita tornar a atividade consciente enquanto uma ação entrelaçada pelo movimento e também o sentido e o significado do resultado final que compõe a atividade. Masetto (1994 p. 96) aponta para algumas características para a formação do professor que:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Pode-se dizer que a formação individual e principalmente a do professor vai sempre lidar com as contradições de sua própria prática ou identificação com tal atividade. Disso compreende-se que a objetivação ou o trabalho, na historicidade e na constituição da consciência é função decisiva para a formação da individualidade para si mediada pela linguagem com o sentido e o significado de ação humanizadora, libertadora aos olhos do próprio indivíduo e da sociedade, pois admite-se que a formação genérica para si ou a individualidade para si é contaminada por estes aspectos como variantes na vida do professor.

CONCLUSÃO

Ao atingir um conceito que delineia a figura histórica desta categoria de professor da modalidade de ensino fundamental anos iniciais e finais, percebe-se logo o dever de contribuir com uma reflexão que saiba nortear o mapa desse contexto histórico. É importante bater de frente e ir de encontro a formação alienante, como de praxe, questionar por que é uma formação docente de nível superior genuinamente feminina, ou por que é um ciclo vicioso de lutas de classes.

A formação docente deve ser vista pelas políticas de educação como um enfrentamento à realidade e renovadas pela própria categoria da profissão. Tem o lado da subjetividade, o que leva a pensar como categoria e se realmente se vê dessa maneira, relações de contradições, seja no eixo prático, na formação continuada, seja na política, seja na disseminação cultural e qual a importância o professor da formação docente se dá a si mesmo.

Levamos neste discurso nomes renomados que discutem bem o perfil da categoria docente do ensino básico e como mexe com os fatos e reproduções históricas do surgimento da formação do professor. Duarte (1993), Bock (2009) e outros elaboram com fidedignidade os elementos de lutas de classes, alienação, consciência libertadora e alienante. Ao descobrir a verdadeira essência de ser um educador profissional, não seria vergonhoso acontecer um desequilíbrio em sala de aula dos professores-discentes da formação docente, como também aos educandos do ensino fundamental básico.

Atualmente percebe-se que a categoria de professores, bem como a identidade profissional fragilizam-se perante ao momento do pensamento sem valia nenhuma no quadro de formação para professores e a sociedade, a política contribuem para esse momento, que se pode considerar um tempo exaustivo, incrédulo e fragmentado aos direitos, reflexões.

As inovações tecnológicas e culturais, ora unificam-se a favor do progresso, ora dicotomiza para ir de encontro ao progresso. Neste contexto, lutar será sempre a bandeira levantada para os professores em atuação e os que estão iniciando a carreira profissional. Essa é uma emblemática que irá repercutir por muitas décadas, mas sem uma base subjetiva e afirmação de querer mudanças a formação docente, que poderá

perder elementos de conquistas, logo o refletir (linguagem e informação) é instrumento de sustentação desta categoria.

REFERÊNCIAS

BOCK, A.M. B.; GONÇALVE, M. da G.M.; FURTADO, O (orgs). **Psicologia Sócio-Histórica** (uma perspectiva crítica em psicologia). 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo, Cotez, 2006.

BRASIL. Lei 9.394/96 (**Lei de diretrizes e Bases** da educação Nacional)

DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. **Teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 2. Ed. São Paulo, 1999.

DUARTE, N. **A individualidade para-si (Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo)**. São Paulo, 1993.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade, vol. 28, n. 100, 2007, pp. 1203-1230.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HAMZE, Amélia. **Governabilidade e Governança**. Disponível em: < Acesso em 20 de ago. 2011.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje**. Disponível em: < www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf >. Acesso em 25 jul. 2011.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau**. São Paulo: 1994 (mimeo). MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. Educação Orgânica. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

MENDES, R.L.R. **Educação Infantil: as lutas pela sua difusão atual**. Belém, 1999.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Pesquisa realizada em hppt: portal.inep.gov.br. Acesso em 17/11/2017

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes. **Gestão pedagógica: desafios e impasses**. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília/DF 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. In: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193. 11

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In Pimenta & Ghedin (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2002. (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

SACRISTÁN, J. G & Pérez Gómez, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica**. *Revista de Educação AEC*, Rio de Janeiro, v. 36 n. 145 jul./set., 2007, p. 61.

VIGOTSK, Luria, Alexander Romanovich, Leonteov, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha. Ícone: Vila Lobos, 1998.

Capítulo 3
***EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA ANÁLISE CONCEITUAL E
COMPARATISTA ENTRE BRASIL E PARAGUAI***

**Alcione Lima Sousa Pereira
Amadeu Souza de Oliveira**

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA ANÁLISE CONCEITUAL E COMPARATISTA ENTRE BRASIL E PARAGUAI

Alcione Lima Sousa Pereira⁷

Amadeu Souza de Oliveira⁸

INTRODUÇÃO

Se é certo que a Educação Comparada esteve, desde o seu início, sempre vocacionada para compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação, essa ambição não se modificou até ao presente.

Todavia, a Educação Comparada não pode deixar de ser um produto de uma história e de uma sociedade. A comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber, só num período recente da História a utilizaram de forma sistemática. Por outro lado, os homens sempre devem ter educado os seus filhos e refletido sobre a melhor forma de fazê-lo, mas demorou-se muito a aceitar a Pedagogia ou as Ciências da Educação como saber digno de se perfilar entre as demais ciências.

Surgia assim, num contexto histórico em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exatamente para poder contribuir para reformas educativas mais fundamentadas.

A comparação é de fundamental importância, mas não é o único campo em que ela assume função tão preponderante, basta tão só invocar a literatura comparada, o direito comparado e a política comparada, por exemplo, para vermos que ela é aí absolutamente essencial. Para, além disso, deve-se reconhecer, que se faz bastante mais uso da comparação do que se pensa, podendo-se mesmo dizer que ela contribuiu tanto para o progresso das Ciências da Educação como da Psicologia (DAELE, 1993), que se relacionam com bastante frequência.

⁷ Professora Mestra, email: professoraalcionelima@gmail.com

⁸ Professor Mestre, email: oliveira.amadeu@hotmail.com

De qualquer modo, como diz Dominique Groux (1997), a comparação em educação tem um sentido, ela nunca é gratuita. Quando rigorosamente efetuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto.

Esse assunto gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural a que pertencem, daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos.

Assim sendo, a Educação Comparada é necessariamente múltipla e complexa, ela precisa de conhecimentos e de achegas provenientes de outras áreas científicas, nomeadamente da História, da Sociologia, da Economia, para além de outras especialidades das Ciências da Educação. Aliás, os comparatistas em educação não parecem ter o monopólio desta comparação, sendo esta utilizada por especialistas de outras disciplinas que adaptaram o estudo da educação. Por sua vez, esta colaboração e esta participação de diversos especialistas das ciências sociais têm contribuído fortemente para enriquecer a Educação Comparada (HALLS, 1990).

A utilidade da pluridisciplinaridade é provavelmente um dos aspectos de maior consenso, que gera à respeito da Educação Comparada um significado que tenha sido assim contemplado e que não constitua ainda um desafio. Apesar das controvérsias, das incertezas e das dificuldades, não há dúvida que é na comparação dos fenômenos, fatos e processos relativos à educação em diferentes contextos que a Educação Comparada toma o seu sentido. A maior parte das vezes, ela tem assumido uma dimensão internacional, mas pode também assumir uma nacional, regional ou supranacional (HALLS, 1990).

O que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas.

Atualmente, o ambiente político e econômico mundial é favorável ao crescimento do número de estudos comparados em educação. A educação é um elemento central tanto dos processos de globalização econômica e cultural como das tendências de união política que se verificam em algumas regiões do mundo

(ALTBACH, 1991). Ora, isto cria oportunidades à Educação Comparada, mesmo se muitas vezes é a dimensão política internacional que a absorve em detrimento da dimensão comparativa científica desinteressada (NÓVOA, 1995).

Apesar de se poder inventariar já muitos estudos que procuram fugir da simples organização dos sistemas educativos, avançando sobre temas mais específicos e enquadrando espaços mais amplos que os países, como por exemplo a educação (UNESCO, 1995), o problema do financiamento com a educação (HALLS, 1990), a situação dos currículos escolares (FORQUIN, 1989, PUSCI, 1990), os sistemas de formação profissional (ROTHER, 1995), os calendários universitários (PAUL; THOMAMICHEL, 1996), a participação dos pais nos sistemas educativos.

O principal objetivo da Educação Comparada consiste em estudar analiticamente alguns fatores como raça, língua, religião, política, que mostram os sistemas educacionais de cada nação de um ponto de vista histórico e socioeconômico e compara as soluções tentadas para os problemas resultantes.

DESENVOLVIMENTO

O fim da Educação Comparada é descobrir as diferenças nas forças e causas que produzem diferentes sistemas educativos, seu maior valor reside na análise das causas que determinam o desenvolvimento dos sistemas, na comparação das diferenças entre os distintos sistemas, nos motivos subjacentes e, por último, no estudo das soluções tentadas, portanto essa pode ser compreendida em seu sentido mais amplo como a comparação intercultural da estrutura, do processo, das metas, dos métodos e dos rendimentos dos distintos sistemas educativos e seus elementos.

A educação comparada tem sido um objeto de estudo de muitos pesquisadores por ajudar a explicitar na área de educação. Esta educação não significa comparar quem é pior, ou melhor, trata-se de verificar o que é singular em cada comparação; o que o torna útil e diferente dos outros. Esta diferença não tem significado de inferioridade, mas de especificidades deve ser vista como um campo de investigação dentro de uma trajetória educacional desde sua origem aos dias atuais, seus avanços, retrocessos, problemas ou possíveis soluções, experiências assertivas e equivocadas, pois assim temos ciência de não só reproduzir modelos educacionais, mas inová-los e transformá-los através de estudos e pesquisas.

Segundo António Nóvoa, a educação comparada traz novos desafios como a identificação de novos problemas, a colocação de práticas com novos modelos de análises e o de enfrentar novas abordagens. Desafio na educação é manter-se com novas metodologias, pois sempre se buscam por atualizações criando vínculos com outras instituições, no sentido de construção de identidade é tratar-se como um novo jeito de analisar, descrever, interpretar dentre vários aspectos sociológicos, filosóficos e históricos. Cada um constrói o conhecimento à medida que busca e, por isso, qualquer plano de estudo deve ser feito no interior de uma instituição, quer seja institucional ou administrativa.

Para a educação comparada, mesmo que se contemplem diferentes enfoques, seu objeto compreende os sistemas de educação ou a consideração do processo de educação em sistemas sociais concretos (GARCIA GARRIDO, 1991, p.157). Segundo esse autor, para compreender a natureza de uma ciência, deve-se voltar a suas origens e a evolução de seus primeiros traços. Muitos dos comparatistas – como Schneider (1961), Noah-Eckstein (1969) e outros têm começado suas obras com um capítulo sobre a história da educação comparada.

O estudo comparado, segundo Sadler, seria um aporte significativo às políticas educativas do próprio país, uma visão que resgataria a compreensão entre os povos. Além disso, ressalta a necessidade de não deixar que os dados estatísticos sejam a pauta única e fundamental dos estudos comparados. Seu aporte teórico, diz respeito da importância de estudar o sistema educativo de interesse, no contexto da sua própria comunidade.

A partir de Sadler, se vai produzir um forte interesse pela sistematização desta nova ciência, especialmente, nos Estados Unidos, onde a Educação Comparada aparece pela primeira vez como disciplina universitária. Trabalhos eminentemente descritivos vão surgir nessa época, tal como *Comparative Education* (1918), produto de um trabalho coletivo dirigido por Sandiford.

Em 1933, aparece outra obra com um caráter diferenciado, de autoria de Kandel (1881-1965) intitulada *Studies in Comparative Education*, a qual propõe o estudo da organização dos sistemas nacionais de educação, administração escolar, educação elementar, preparação de professores e educação secundária, com base em dados específicos dessas áreas.

As preocupações nesta fase são as causas dos fatos educativos concretos, que possibilitam concepções, que dão fundamento e salientam as similitudes e diferenças

que existem entre os diversos países. A aspiração de Kandel é de tipo científico e mais sistemático, para ele os fatos e as experiências são produtos de uma série de concepções filosóficas de fundo.

Cabe a Educação Comparada contrapor entre si essas concepções, os problemas educativos são de alcance geral, todos os países tentam dar soluções de modos variados, em consonância com sua maneira de ser e pensar.

Esse enfoque visa “compreender as profundas razões das experiências distintas e extrair delas conhecimentos que possam servir, principalmente para a melhor compreensão dos demais povos, e depois para uma crítica profunda das próprias realizações” (Garcia Garrido, 1996, p. 58). O aporte de Kandel para a Educação Comparada está no reconhecimento da necessidade de recolher dados exatos, no seu interesse pelo contexto sócio-histórico próprio de cada sistema educativo e na sua insistência de explicação.

A educação, num sentido coletivo, enquanto atividade mais ou menos consciente de um povo foi influenciada pelos costumes educativos dos países visitados pelos grandes viajantes da Antiguidade que os observaram e sentiram-se atraídos por eles. Naturalmente, fizeram comparações e pode-se afirmar que, em geral, no período da Antiguidade greco-romana, o uso da comparação em matéria educativa, foi bastante comum (GARCIA GARRIDO, 1996).

Na Idade Média, a cultura cristã dá ênfase na unidade, mais que na diversidade e nesse contexto se produz uma “tendência uniformizadora na maior parte das manifestações educativas procedentes das grandes ordens religiosas, tendência não só doutrinal, mas que também abarca uma multiplicidade de aspetos metodológicos.” (GARCIA GARRIDO, 1996, p. 26)

O uso do latim como língua de transmissão dos saberes dá um sentido de universalidade ao conhecimento e a prática educativa. O interesse pelo estrangeiro está focado na possibilidade de conversão dos infiéis, de extensão do cristianismo mais que na possibilidade de intercâmbio. Sendo assim, essa atividade de conversão, implicou em comparação para substituição de uma dada cultura pela cultura cristã.

No atual contexto, é indiscutível a importância de estudos comparados em todas as áreas do conhecimento: a globalização se coloca de modo radical na economia, na política e nas relações sociais. No âmbito educacional, a influência desse fenômeno se faz sentir nas reformas e políticas educacionais empreendidas,

sobretudo a partir da década de 1990, associadas ao processo de reforma de Estado e às orientações de organismos multilaterais.

No Brasil, os inúmeros documentos que influíram nas reformas e na formulação das políticas de governo durante as últimas décadas têm sido exaustivamente estudados no que se refere aos impactos produzidos. É notório a percepção dessa influência na implementação de processos de descentralização, privatização e focalização das ações do Estado, como por exemplo, segundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p.65) que cita o documento [CEPAL/UNESCO, 1992], que enfatizava a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador e gerador de políticas. Para tanto, recomendava que se conjugassem esforços de descentralização e integração, o que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas. A urgência na implementação de uma reforma educacional marcada pelas estratégias recomendadas pela CEPAL, em 1992, foi marcadamente reiterada por outros organismos multilaterais ao longo da década.

Educação comparada entre o Brasil e Paraguai, não deixa de ser equiparada com os quatro pilares da educação, onde se reporta ao aprender a conhecer para valorizar-se. Investigar, tentar entender o outro sistema, a vida social e cultural de um povo é preciso que haja conhecimento e envolvimento, tentar entender os gostos, gestos, mitos, a vida do outro na sua totalidade e aprender a fazer quando já conhecemos; vamos somente interagir, aprender a comungar dos mesmos objetivos para poder viver bem com os demais mesmo diante das diversidades.

E este talvez seja o mais difícil pilar da educação que é aprender a conviver. Viver bem com os outros, respeitar as diferenças, não passar a aceitar que ser diferente não é normal, é algo complexo, mas também é um aprendizado urgente, pois sabemos que o normal de tudo é ser diferente dentro de suas especificidades, singularidades. Aprender a respeitar e valorizar a cultura de cada um com seu jeito, com sua política de boa vizinhança é também tentar ver o outro não como rival, mas sim como um aliado, um companheiro que se pode contar para resolver dificuldades, ou seja, mais um elo de força contra todos os obstáculos que impeça o desenvolvimento de uma instituição ou mesmo uma nação.

Mediante estes pilares da educação, devemos pensar em uma educação comparada de como o ser humano deve aprender a ser uma pessoa digna de respeito,

amizade, fraternidade e pensar em uma educação comprometida com a evolução, não só de um povo, mas de nações vizinhas, que pertencem ao MERCOSUL, mas todos os países do planeta.

Se hoje o que está na moda é falar de globalização, por que não pôr em práticas realmente esta aliança feita entre as nações por lutar por uma educação de qualidade e sem fronteiras. Educação comparada deve sim ser equiparada com uma educação de qualidade entre todas as nações, educação sem fronteira para todos.

Portanto, diante de tantos acordos com vários países do Mercosul, em se tratando de Brasil e Paraguai, a educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, que define os princípios orientadores da organização de programas educacionais. Os governos locais são responsáveis por estabelecer programas educacionais estaduais e seguir as orientações utilizando os financiamentos oferecidos pelo Governo Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a afirmação da Educação Comparada está longe de ter percorrido um caminho bem delineado. A sua evolução pode caracterizar-se em função da importância que é dada à sua dimensão técnica ou à sua capacidade de produzir um saber intelectualmente sofisticado. Em geral, é esse o pressuposto que está na base das periodizações definidas por comparatistas como Schneider, Bereday, Vexliard, Noah e Eckstein.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que “educação” é um direito de todos e dever do Estado e da família, e está a ser promovida com a colaboração da sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação nos trabalhos com vista ao bem-estar comum.

Quanto a educação no Paraguai, é gratuita e obrigatória dos 7 aos 13 anos. As escolas do Paraguai possuem em média de 700 horas de aulas anuais, enquanto em países do Chile esse valor é de 1.500. Ainda assim as crianças passam muito menos tempo na escola do que as crianças dos outros países da América do Sul.

A história da educação do Paraguai entre os anos de 1954-1989, as iniciativas da educação foram desestimuladas em favor de preocupações econômicas e tarefas para controlar adversidades políticas, o salário dos professores caiu para níveis

extremamente baixos, somente com a constituição de 1992 tentou remediar o longo histórico de negligenciamento da educação.

Com a democratização da educação houve uma gradual melhora no sistema educacional, os gastos com a educação tem aumentado, chegando a 4,7% do produto interno bruto em 2000, em comparação com os 1,7% em 1989, esse aumento foi para melhorar os salários dos professores e atualizar o currículo.

Em se tratando de educação comparada entre os dois países em questão, o Brasil trabalha com 800 horas aula anuais e em relação às disciplinas específicas trabalha-se com cargas horárias. Temos Planos de Cargos e Salários que anualmente é corrigido pelo piso nacional, temos as vantagens por tempo de serviços e formação continuada, todos estes critérios levam em conta para a valorização do profissional do magistério.

Por isso que todos os países devem articular uns com os outros seus planos de governos para evitar tantas divergências. Ambos devem compartilhar seus problemas e dificuldades senão não vale a pena falar de globalização, se não comparar a educação entre as nações no intuito de corrigir equívocos e elaborar planos em que suas ações que estejam realmente voltados a sanar as precariedades educacionais existentes.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G.; ARNOVE, R. F.; KELLY, G. P. (Ed.). **Comparative education**. New York: MacMillan, 1982.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DAELE H. V. **L'Éducation comparée**. Paris: PUF 1993. (Collection Que sais-je?).

FORQUIN, J.C.(org.) (1995a). Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes.

GARCIA GARRIDO, Jose Luis. **Fundamentos de Educación Comparada**. 3 ed. Madri: Dykinson, 1996.

GROUX, D. **L'Éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement**. *Revue Française de Pédagogie*, (Institut National de Recherche Pédagogique), n. 121, oct./déc., 1997.

Hall, E.T. and Hall, M.R. (1990) **Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans**. Intercultural Press, Boston.

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_si_mposio_4_641_patriciaroesler@hotmail.com.pdf pesquisado em 08/02/2017 às 15h26

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. (Orgs.). **Fundamentos da neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1997.

NÓVOA, A.; POPKEWITZ T. S. (Ed.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, António (1992a). "Para uma Análise das Instituições Escolares", in António Nóvoa (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, pp. 13-43.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990**.

UNESCO (1995) **Interregional Workshop on Re-orienting Environmental Education for Sustainable Development**. June 26-30, Athens (Greece), UNESCO.

Capítulo 4
A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL
Áurea Marçal da Silva

CAPÍTULO 4

A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Áurea Marçal da Silva⁹

INTRODUÇÃO

O ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, ocorrido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou a qualidade atribuída ao objeto conduz a uma tomada de posições a seu favor ou contra ele. Esta tomada de decisões é o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova de manter o objeto como está ou agir sobre ele.

Segundo Luckesi (2002), a avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto em uma trilha dinâmica da ação.

A avaliação da aprendizagem não se constitui matéria pronta e acabada, neste sentido que esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de conhecer e procurar os dados que fundamentem futuramente o caminho a ser desenvolvido pelo professor durante o processo de avaliação dos discentes.

Ao avaliar o professor, deve se utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, para que possa diagnosticar o começo, o meio e o fim de todo o processo avaliativo, de modo que a partir de então possa progredir no processo didático e retomar o que foi insatisfatório para o método de aprendizagem dos educandos.

PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO

⁹ Mestranda em Ciências da Educação-UTIC, Pós graduada em Gestão Educacional e Língua Portuguesa, Graduação em Normal Superior. Servidora Pública Municipal.

A avaliação, segundo Haydt (2000), Sant'anna (2001) e Luckesi (2002) apresenta-se em três modalidades. Dentre as referidas modalidades está a avaliação somativa ou classificatória.

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado. Portanto, segundo HAYDT,

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso e números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito. (HAYDT 2000, p, 9)

O sistema educacional, frequentemente, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de averiguar aprendizagem ou competências por meios de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar capacidades isoladas. Ou seja, algumas pessoas que por diversos motivos têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com diversas características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes afastados do método de escolarização.

Em meio às concepções de avaliação além de somativa e/ou classificatória, há também outras duas modalidades que são denominadas de avaliação formativa e avaliação diagnóstica.

Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o docente e o discente sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos, indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios). (SANT'ANNA, 2001, p. 34)

A avaliação diagnóstica é composta por uma pesquisa, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do discente, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz verificar, em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

Os discentes e docentes, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.

A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa para a transferência social. A avaliação deve estar comprometida com uma proposta-crítica.

A necessidade de avaliar sempre fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual se baseia o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade da avaliação de conhecimentos, muito embora possa-se, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo processo educativo.

Luckesi (2002) ressalta que a prática escolar usualmente denominada avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. A prática de aplicação de provas e exames, com atribuição de notas ou conceitos, teve sua origem com a cristalização da sociedade burguesa.

A prática conhecida hoje é herdeira da referida época, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade. Segundo Luckesi (2002), usa-se a denominação de avaliação, porém a prática de aplicação dos instrumentos de avaliação tem se resumido para a aplicação de provas e exames, uma vez que estas são mais fáceis e costumeiras de serem executadas.

A avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica adequada. Muito pouco se conhece sobre processo de avaliação que acontece nas escolas, devido à má utilização que se faz dela. No cenário educativo, a avaliação se difere, tem caráter sistematizado, apóia-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos.

Segundo Haydt (2000) faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar, daí ser responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas.

É preciso enfatizar a necessidade de adoção pelo professor de diversificados instrumentos avaliativos que possam oportunizar para que se tenha a clareza sobre o que precisa ser aperfeiçoado e obter mais dados para organizar o seu trabalho. Ao analisar o rendimento do aluno, o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois quanto maior for a amostragem, mais perfeita será a avaliação.

A avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando, no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino-aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando a mudança comportamental, educando o seu compromisso com a sociedade.

O processo avaliativo deverá ocorrer em favor do aluno, sujeito do processo, aliado de sua aprendizagem, e promover o desenvolvimento de sua autoestima, gerando o desejo de conhecer mais e fortalecer o seu vínculo com a escola.

Toda a avaliação deveria ter um tamanho diagnóstico, no sentido de que conduz, ou deveria conduzir a um melhor ajuste do processo ensino-aprendizagem. Deveria tratar a adaptação melhor do conteúdo às formas de ensino com as características dos alunos revelados pela avaliação.

Um dos propósitos da avaliação com função de análise, consiste em informar o docente sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus discentes, antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo.

É muito frequente a existência de classes heterogêneas nas escolas e devido a essas diferenças cognitivas, individuais, alguns alunos aprendem mais rapidamente do que outros. Conforme Haydt (2000), é comum alunos que retêm com mais facilidade o conteúdo e alunos que esquecem facilmente.

O professor precisa antes de tudo, verificar se seus alunos dominam ou não os pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens, ou seja, se apresentam as habilidades e os conhecimentos prévios necessários, sem os quais não poderão prosseguir para a próxima etapa.

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino – aprendizagem. (HAYDT, 2000, p. 20)

Segundo Martins (1988), o diagnóstico poderá ser direcionado no seguinte sentido: determinar a existência de comportamento de entrada do aluno, que sejam pré-requisitos para o alcance dos objetivos formulados; determinar o domínio de certos objetivos por parte do educando que possibilitem o ensino de assuntos de nível mais elevado; classificar os alunos de acordo com seus interesses, aptidões e traços da personalidade.

COMPONENTES DA FUNÇÃO DIAGNÓSTICA

Os dados que o educador vai obtendo por meio da avaliação são sempre temporários, ou seja, o que o aluno demonstrou não compreender hoje, poderá ser compreendido amanhã, aprender é um processo ativo no qual o aluno constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de significado e do respeito dos diferentes conteúdos escolares.

Na técnica social libertadora, observa-se uma opção por um outro modelo social, pelo qual as diferenças entre os seres humanos deveriam ser reconhecidas e não poderiam se traduzir em mecanismo de exclusão social. Ao mesmo tempo do ponto de partida para o trabalho a partir das necessidades específicas decorrentes das diferenças.

Dessa maneira, um entendimento socializante foi se formando uma nova pedagogia, a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Esta pedagogia está marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que é definida pelo processo de conscientização cultural e política fora da escola, destinada fundamentalmente aos adultos.

A prática de avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, é autoritária, já que este caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. A avaliação educacional será assim um instrumento

disciplinador não só das condutas cognitivas, mas também das sociais, no contexto escolar.

Ao contestar a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação, deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando. Isto porque o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Significa a igualdade efetiva de oportunidades e condições, fato que não ocorrerá senão se conquistar a autonomia e a reciprocidade nas relações sociais.

Nesse contexto, a avaliação escolar deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora. Luckesi (2002, p.33) entende que a

(...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceita-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisões.

Na avaliação diagnóstica, conforme argumenta Luckesi (2002), o objetivo analisado será tão satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, como modelo ou como estágio de um processo. Esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade do objeto de avaliação. O julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

A avaliação também conduz a uma tomada de decisão. O julgamento de valor, por sua constituição, desemboca num posicionamento de não diferença, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e uma tomada de decisão quando se trata de um método, como é o caso da aprendizagem.

Esses dados que compõem a avaliação da prática escolar podem caracterizar o arbitrário da autoridade pedagógica. A tomada de decisão é o componente da avaliação que coloca mais poder na mão do educador.

A atual prática da avaliação escolar tem como função a classificação, possibilita uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter uma função estática de classificar um objeto a um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado, essas classificações são determinadas em números que somados ou divididos tornam-se médias.

A avaliação não serve como pausa para pensar na prática e retornar a ela, no entanto, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento cognitivo, mas somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade.

Luckesi (2002) entende que a avaliação com a função classificatória, constitui-se num momento estático do processo de crescimento. Com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência.

A avaliação nas mãos do docente desempenha além de castigo, um outro papel básico, que é significativo para um modelo liberal-conservador: o papel disciplinador. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, enquadra os alunos dentro da normativa socialmente estabelecida. A sociedade conservadora permite que se faça da avaliação um instrumento nas mãos do professor autoritário para hostilizar os alunos, então aparecem às armadilhas nos testes, para derrubar todos os indisciplinados.

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando os distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, "branco", medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, em certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada. (VASCONCELLOS, 1995, p.37)

A avaliação no referido aspecto, acaba desempenhando na prática, um papel mais político do que pedagógico, porém não seja usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Ao invés disso é desenvolvida como instrumento e poder, de controle, tanto por parte do sistema social, quanto pela escola, pelo educador e pelos próprios pais.

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação.

A avaliação deixará de ser autoritária, se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializadas da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a

avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamento democrático.

Luckesi (2002) afirma que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.

Portanto, para avaliar o primeiro passo básico é o de diagnosticar, que implica como seu primeiro passo coletar dados relevantes que configurem o estado de aprendizagem do educando.

A atual prática de avaliação tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que ela não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa.

Para que a avaliação sirva para a democratização de ensino, é necessário mudar a sua utilização da classificatória para diagnóstica, ou seja, deverá ser assumida como um instrumento de compreensão de estágio da aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista as tomadas de decisões suficientes para o avanço no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não seria somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de uma situação visando encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

A avaliação diagnóstica realizada com os educandos, possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, assim a avaliação possibilita a autocompreensão. O educador, na medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá descobrir em que nível de aprendizagem ele está, dentro de sua atividade escolar, tendo consciência do seu limite e necessidade de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o discente num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos da aprendizagem.

Avaliação não deve ser de cunho decorativo ou camuflagem, apenas voltada para a complementação de nota. Os resultados da avaliação devem ser a chave para a tomada de decisões sobre o que deve ser reforçado ou retocado, ou seja, um

diagnóstico que leve para a análise da realidade, para que se possa captar os subsídios a tomar as decisões no sentido de superar os problemas constados.

A avaliação deve servir, antes de tudo, como uma possibilidade de reflexão, sendo permanente ao menos sobre as deficiências surgidas, mas não deve estar presa a argumentos ou padrões, ao contrário, deve ser encarada como uma escola para justamente formar ou fundamentar tais padrões, sejam eles de conduta ou diretamente ligados à aprendizagem.

CONCLUSÃO

A avaliação é um processo que abrange, que sugere uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de segurar seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos discentes. A avaliação contínua e progressiva é necessária para acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas dificuldades.

A classificação, na avaliação, não auxilia em nada o avanço e o crescimento da aprendizagem do aluno e somente com uma função formativa e diagnóstica, ela pode ter como finalidade determinar o grau em que o educando domina os objetivos previstos para iniciar uma unidade de ensino.

Além disso, a avaliação diagnóstica compreende em verificar se existem alunos que possuem conhecimentos e habilidades previstas para que possamos orientá-los a outras oportunidades, novas aprendizagens. A avaliação diagnóstica é realizada no início do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de encontrar eventuais dificuldades de aprendizagem, auxiliando o professor no planejamento de suas ações.

Para que a avaliação participe do processo de democratização e da melhoria da qualidade da aprendizagem do discente, é preciso modificar a sua utilização e transformá-la de classificatória para diagnóstica, ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento para que o professor entenda o estágio de aprendizagem em que se encontra o educando, tendo em vista tomar as decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação não se constitui apenas com um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico

de uma situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

A avaliação escolar é um desafio que exige mudanças por parte do professor, mudanças requerem muito estudo, reflexão e ação. Por isso, deve o docente buscar pela inovação, já que se exige uma mudança na postura deste profissional tanto em relação à avaliação propriamente dita, à educação e a sociedade que o limita.

Por meio das metodologias e dos processos avaliativos utilizados é que o professor irá participar da reprodução ou transformação da sociedade na qual estamos inseridos, podendo formar ou não sujeitos críticos, participativos e emancipados.

REFERÊNCIAS

HDJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio**. São Paulo: Mediação, 2000.
LOCH, Valdeci Valentim. **Jeito de avaliar**. Curitiba: Renascer, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Maneiras de avaliar a aprendizagem**. Pátio. São Paulo, ano 3. nº 12.p.7 – 11, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José Prado. **Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia e avaliação**. São Paulo: Atlas, 1985.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumento**. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo da avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

Capítulo 5
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO
Alcione Lima Sousa Pereira

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Alcione Lima Sousa Pereira¹⁰

INTRODUÇÃO

Para analisar o contexto educacional e curricular é necessária a compreensão da evolução do pensamento pedagógico brasileiro e a influência deste na ação docente. Para tanto, é imprescindível recorrermos à história e a origem do currículo e suas questões atuais. Sendo assim para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), pode-se afirmar que esta “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”, ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social e por isso o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

O ensaio de Althusser (1983), a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, marcam um momento de forte percepção da questão da ideologia em educação. Embora, objeto de crítica, seus pressupostos foram importantes pelo pioneirismo. Currículo também é inseparável da cultura, tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a

¹⁰ Professora Mestra, email: professoraalcionelima@gmail.com

cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo passíveis de contestação.

Esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade. Por isso, o currículo se torna um terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, nas mudanças sociais. Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e sobretudo de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Deve-se considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização. Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

Sendo uma prática tão complexa, há enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento, no entanto todas as concepções revelam posicionamentos de valor. É natural que seja assim, pois como todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, a escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais libertadoras no desenvolvimento do currículo.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise, Sacristán (1999, p. 61) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas de 60 e 70, destacam a existência de vários níveis de currículo: formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender.

O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo Real é o que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino e o Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997).

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico. Para compreendermos melhor o currículo no processo educacional, faz-se necessário contextualizá-lo, tendo como parâmetro o pensamento pedagógico brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

Com o intuito de melhor elucidar a presente pesquisa, buscou-se primeiramente o referencial teórico que pudesse subsidiar este estudo. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico de alguns teóricos, tais como: APPLE (1998), MOREIRA (1990), MCLAREN (2000), MCNEIL (2001), SILVA (1995) entre outros.

Através do estudo em questão constatou-se que as influências das correntes de pensamento que orientaram a configuração do ensino e precisamente do currículo teve origem no começo dos tempos modernos, na Europa. Ou seja, a escola elementar surgiu para atender, sobretudo, as necessidades da nascente burguesia urbana que se constituía neste momento.

O discurso e a construção curricular no Brasil não se deram sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes. Com esse resumo histórico pode-se perceber a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social. Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica.

Para entendermos melhor, as ideologias e concepções em relação ao currículo, recorreremos ao texto de McNeil (2001a; 2001b; 2001c; 2001d). Neste texto, classifica o currículo em quatro abordagens distintas: Acadêmico, Humanista, Tecnológico e Reconstrucionista, que foram sendo construídos ao longo do tempo, tendo como parâmetro todos os aspectos já citados anteriormente.

O Currículo Acadêmico, é dentre as várias orientações curriculares, a que possui maior tradição histórica. Para os adeptos da tendência tradicional, o núcleo da educação é o currículo, cujo elemento irreduzível é o conhecimento. Nas disciplinas acadêmicas de natureza intelectual – como língua e literatura, matemática, ciências naturais, história, ciências sociais e belas artes –, se encontra o núcleo do conhecimento, o conteúdo principal ou a matéria de ensino.

Sua abordagem baseia-se, principalmente, na estrutura do conhecimento, como um patrimônio cultural, transmitido às novas gerações. As disciplinas clássicas, verdades consagradas pela ciência, representam ideias e valores que resistiram ao tempo e às mudanças socioculturais. Portanto, são fundamentais à construção do conhecimento.

Segundo McNeil (2001), a finalidade da educação, segundo o currículo acadêmico, é a transmissão dos conhecimentos vistos pela humanidade como algo inquestionável e principalmente como uma verdade absoluta. À escola, cabe desenvolver o raciocínio dos alunos para o uso das ideias e processos mais proveitosos ao seu progresso.

O currículo humanista tem como base teórica a tendência denominada Escola Nova, esta defende que o currículo necessita levar em consideração a realidade dos alunos. Na ênfase humanista, segundo McNeil (2001), a atenção do conteúdo disciplinar se desloca para o indivíduo. O aluno é visto como um ser individual, dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada; e o currículo tem a função de propiciar experiências gratificantes, de modo a desenvolver sua consciência para a libertação e auto realização.

A educação é um meio de liberação, cujos processos, conduzidos pelos próprios alunos, estão relacionados aos ideais de crescimento, integridade e autonomia. A auto realização constitui o cerne do currículo humanístico. Para conseguí-la, o educando deverá vivenciar situações que lhe possibilitem descobrir e realizar sua própria individualidade, agindo, experimentando, errando, avaliando, reordenando e expressando. Tais situações ajudam os educandos a integrar emoções, pensamentos e ações.

O Currículo Tecnológico, ainda segundo McNeil (2001d), a educação consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. Sendo assim, o currículo tecnológico tem sua base sólida na tendência tecnicista, o comportamento e o aprendizado são moldados pelo externo, ou seja, ao professor, detentor do conhecimento, cabe planejar, programar e controlar o processo educativo; ao aluno, agente passivo, compete absorver a eficiência técnica, atingindo os objetivos propostos.

O currículo tecnológico, concebido fundamentalmente no método, tem como função identificar meios eficientes, programas e materiais com a finalidade de alcançar resultados pré-determinados. É expresso de variadas formas: levantamento de necessidades, plano escolar sob o enfoque sistêmico, instrução programada, sequências instrucionais, ensino prescritivo individualmente e avaliação por desempenho. O desenvolvimento do sistema ensino-aprendizagem segundo hierarquia de tarefas constitui o eixo central do planejamento do ensino, proposto em termos de uma linguagem objetiva, esquematizadora e concisa.

O currículo reconstrucionista social, tem como concepção teórica e metodológica a tendência histórico crítica e tem como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito. De acordo com McNeil (2001), o reconstrucionismo social concebe homem e mundo de forma interativa. A sociedade injusta e alienada pode ser transformada à medida que o homem inserido em um contexto social, econômico, cultural, político e histórico, adquire por meio da reflexão consciência crítica para assumir-se sujeito de seu próprio destino.

Nesse prisma, a educação é um agente social que promove a mudança. A visão social da educação e currículo, consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. É um processo de promoção que objetiva a intervenção consciente e libertadora sobre si e a realidade, de modo a alterar a ordem social.

Na perspectiva de reconstrução social agrupam-se as posições que consideram o ensino uma atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem deva se constituir em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade.

Sob o norte de emancipação do indivíduo, o currículo deve confrontar e desafiar o educando frente aos temas sociais e situações-problema vividos pela comunidade. Por conseguinte, não prioriza somente os objetivos e conteúdos universais, sua preocupação não reside na informação e sim na formação de sujeitos históricos, cujo conhecimento é produzido pela articulação da reflexão e prática no processo de apreensão da realidade.

Enfatizando as relações sociais, amplia seu âmbito de ação para além dos limites da sala de aula, introduzindo o educando em atividades na comunidade, incentivando a participação e cooperação. O currículo reconstrucionista acredita na capacidade do homem conduzir seu próprio destino na direção desejada, e na formação de uma sociedade mais justa e equânime. Esse compromisso com ideais de libertação e transformação social lhe imputa certas dificuldades em uma sociedade hegemônica e dominadora.

Segundo Moreira e Silva (1997), a partir da década de 80, no campo do currículo no Brasil, é possível perceber um hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo. Em relação as teorias pós-críticas, estas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar.

Sendo assim, a referência à teoria crítica ou reconstrucionista ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social. Hardt e Negri (2001), consideram que os autores pós-modernos “erram de inimigo” ao afirmarem a persistente influência do Iluminismo como fonte de dominação, pois entendem que as formas de dominação contemporâneas já não mais se baseiam nos binários essencialistas. Segundo os autores, manter apenas tal forma de questionamento pode impedir o reconhecimento das novas formas de poder.

Em segundo lugar, defendem que o pós-modernismo, ao questionar a modernidade, o faz contrariando seus próprios princípios, pois a descreve como

homogênea e uniforme. Os autores citados (HARDT; NEGRI, 2001) localizam, pelo menos, duas tradições distintas na modernidade, aquela que busca o controle das forças de utopia de outras tradições, mediante a construção de dualismos, constituindo a concepção de soberania moderna, e aquela que valoriza a imanência e celebra a singularidade e a diferença.

Faz-se necessário destacar que a modernidade está ancorada em critérios de objetividade, distanciando-se dos objetos ou dos poderes transcendentais, religiosos ou metafísicos. Também, o sujeito, o eu, passa a ser considerado como um sujeito empírico, objeto entre outros objetos do mundo real, mas que se constitui simultaneamente como condição fundamental de qualquer experiência possível e da sua análise (Goergen, 1996, p. 16)

[...] se anunciara como caminho seguro para a autonomia e liberdade do homem, revelar-se-ia, ao final, o mais radical e insensível inimigo do homem por transformá-lo em objeto a serviço dos ditames da performatividade científico-tecnológica. A eficiência alçada ao nível de norma suprema da razão impôs o abandono dos ideais e fins humanos.

Habermas (1990), partindo do pressuposto de que a modernidade não foi superada, argumenta que dentro das próprias condições instauradas pela modernidade, é possível avançar, sair dessa camisa de força de uma racionalidade fechada, por meio do uso do que chama de "razão comunicacional", uma razão dialógica, no lugar da razão autorreferente, trazendo a ideia de uma teoria da ação comunicativa. Segundo ele, se entendermos o saber:

[...] como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo (Habermas, 1990, p. 289).

Muda o centro de referência, instaurando-se uma racionalidade que implica uma consciência reflexiva das expressões humanas, uma racionalidade dialógica, criando no diálogo os pontos de apoio de sua validade. Isto pressuporia a diferenciação clara do mundo dos fatos objetivos, do mundo das normas sociais e do mundo da experiência interior.

A noção habermasiana de racionalidade comunicativa, segundo Wellmer (1991), refletiria a condição cognitiva e moral dos humanos num mundo "desencantado". É por isso, ainda segundo esse autor, que Habermas pode pensar a

ação comunicativa como portadora potencial de uma racionalidade diferenciada que só pode se manifestar depois que se tenha destruído o dogmatismo implícito das concepções de mundo tradicionais, e na qual os requisitos de validade possam ser construídos pela argumentação, pelo confronto diferentes posições, na procura de consensos aceitáveis.

A argumentação como meio de se obter consenso intersubjetivo assume um papel fundamental, quando ela e as formas de ação comunicativa substituem outros meios de coordenação de ações, de integração social e de reprodução simbólica, constituindo o que Habermas (1990) denomina racionalização comunicativa.

Assim como os que postulam a continuidade da modernidade nos tempos atuais, a posição dos que postulam o contrário - seu fim - emerge da crise nos estatutos da própria modernidade. O termo pós modernidade tem se mostrado polissêmico, sendo utilizado de modo genérico, na maioria das vezes.

De qualquer forma, denota o que vem depois da modernidade, sendo problemático seu sentido, justamente por tentar traduzir um movimento da cultura em sociedades em rápida mutação, movimento que ainda está se produzindo, não se distinguindo consolidações que ajudem a qualificá-lo melhor. Pós-moderno designaria uma ruptura com as características do período moderno, para muitos analistas ainda não aconteceu de modo claro.

Pode-se adotar a posição de que estamos vivendo a transição para a pós-modernidade e que os sinais, as tendências verificáveis, traduzem caminhos mais do que posições consolidadas.

Contudo, o novo cenário educacional do século XXI, apresenta que o grande desafio não é somente discutir as questões apresentadas no currículo oficial, este vai além. Este nos apresenta novas concepções educacionais, em que o professor almeja alcançar neste complexo universo da chamada pós modernidade. Contribuindo com esta análise, Giroux (1993, p. 15) afirma que:

O pós-modernismo, assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural.

Todavia, o currículo tradicional não tem mais espaço na atual conjuntura, necessita-se de um currículo reconstrucionista que tenha como parâmetro o multiculturalismo, ou seja, um currículo inclusivo, incorporando as tradições dos

diferentes grupos culturais e sociais (mulheres, negros, índios etc.). Sendo assim, o debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado.

Bhabha (1998) e McLaren (2000), contribuem ainda, afirmando que a formação de identidades culturalmente híbridas se constitui em um caminho fértil para a educação multicultural crítica. Isto porque, na medida em que o reconhecimento da pluralidade de camadas que perfazem a construção da identidade é atingido, uma sensibilização à articulação identidade-alteridade se estabelece, questionando-se a partir daí quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais.

Portanto, a formação do professor e a construção do currículo reconstrucionista, fora da ótica da alteridade e do multiculturalismo, isolados dos avanços filosóficos científicos e culturais, e descomprometidos com o tecnocentrismo, tornam-se anacrônicos. E este anacronismo não se esgota na palavra, mas antes, na ausência da compreensão de que o mundo simbólico, tecnologicamente mudou e trouxe para o centro social, o conhecimento como fator fundamental das relações sociais entre as sociedades. Trata-se de um conhecimento novo, amplo, complexo e livre das discriminações da modernidade, comprometido com a verdadeira emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico brasileiro, pode-se evidenciar que ambos estão permeados de ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional. Isto posto, é imprescindível que a escola como um todo perceba as nuances presentes nas concepções do currículo e do pensamento pedagógico, podendo desta maneira ter claro nas suas práxis pedagógicas qual a tendência e qual o currículo que almeja no processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário ressaltar que o currículo necessita ser percebido como um território a ser contestado diariamente, pois é através dele que podemos pensar e legitimar o conhecimento que pretendemos.

Para tanto, os autores que discorrem sobre o assunto, apontam que o termo currículo é um termo polissêmico, querendo com esse rótulo significar que currículo veicula uma noção sujeita à ambiguidade e diversidade de sentidos. Como lembra Llavador (1994, p. 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”.

Frequentemente tal característica híbrida é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neo-marxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial. Autores como Giroux (1999), rejeitam lançar o pensamento moderno e pós-moderno um contra o outro, tentando produzir uma convergência desses discursos em direção a um projeto político vinculado à reconstrução da vida pública democrática.

Em diferentes textos Giroux (1993; 1999), defende as construções históricas da razão, da autoridade, da verdade, da ética e da identidade, de forma a questionar perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento. Sustenta que a política cultural é uma política da diferença, na qual não é um signo fixo como propõe o estruturalismo – ou alguns estruturalismos –, mas envolve significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e no jogo referencial da linguagem. Ainda assim, suas análises permanecem tributárias a Paulo Freire e à Escola de Frankfurt, especialmente no que concerne à permanência do foco na emancipação e à perspectiva de tornar possível uma ação política coletiva.

McLaren (2000), coautor em muitos textos de Giroux (1993), igualmente assume filiações pós-estruturalistas, particularmente na análise da diferença e como a totalidade e as relações materiais entre capital e trabalho. Em entrevista a Biesta e Miedema, McLaren (2000) chega a desenvolver uma diferença entre os pós-modernistas lúdicos e os pós-modernistas críticos ou de resistência. Os primeiros, segundo o autor, ocultam as condições materiais associadas às relações entre capital e trabalho e focalizam o sofrimento humano, sobretudo, como um discurso ou texto a serem desenvolvidos e desconstruídos. Já os autores que apontam em seguida, por sua vez, tentam analisar o sujeito como significações tornadas relativamente fixas em determinações históricas específicas, marcadas por conflitos de raça, classe e gênero.

McLaren (1997; 2000), igualmente assume filiações pós-estruturalistas, particularmente na análise da diferença e da linguagem, mas segue procurando pensar sobre a validade de categorias marxistas, como a totalidade e as relações

materiais entre capital e trabalho. McLaren (2000) chega a desenvolver uma diferença entre os pós-modernistas lúdicos e os pós-modernistas críticos ou de resistência. Os primeiros, segundo ele, ocultam as condições materiais associadas às relações entre capital e trabalho, e focalizam o sofrimento humano, sobretudo, como um discurso ou texto a serem desenvolvidos e desconstruídos. Os outros autores tentam analisar o sujeito como “significações que se tornaram relativamente fixadas dentro de determinações históricas específicas e de relações materiais da luta de raça, classe e gênero” (MCLAREN, 2000, p. 228).

Como podemos perceber o discurso e a construção curricular no Mundo e no Brasil não se deu sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes. Com esse resumo histórico pode-se perceber a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social. Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica e cultural.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUSSEL, Enrique. 1942: **o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, Henry. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional**. In: SILVA, Tomaz _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOERGEN, Pedro L. **A crítica da modernidade e Educação**. Pro-posições: Revista

HABERMAS, Jurgen. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Império. 3. ed. **Tradução de Berilo Vargas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

KLIEBARD, Herbert M. **Bureaucracy and curriculum theory**. In: HAUBRICH, Vernon F. (Ed.). **Freedom, bureaucracy and schooling**. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1971. p. 43-64.

LLAVADOR, F. Beltrán. **Las determinaciones y el cambio del currículo**. In: ANGULO, MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MCNEIL, John. **O currículo reconstrucionista social**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001a.

_____. **O currículo humanístico**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001b.

_____. **O currículo acadêmico**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001c.

_____. **O currículo tecnológico**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001d.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TADEU (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

Capítulo 6

***NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: SABER ELEMENTAR E
NECESSÁRIO PARA FORMAÇÃO DOCENTE E
CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DE ENSINO***

**Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto
Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo**

CAPÍTULO 6

NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: SABER ELEMENTAR E NECESSÁRIO PARA FORMAÇÃO DOCENTE E CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DE ENSINO

Alyne Roberta Sobral Alves Jacinto¹¹

Rosângela Raimundo Abreu de Macêdo¹²

INTRODUÇÃO

Para falar de aprendizagem e seu processo contínuo do aprender, recorreremos inicialmente ao desenvolvimento do cérebro humano para entendermos melhor a capacidade do desenvolvimento cerebral que está apto a aprender e inovar conhecimentos desde o nascimento.

Ao longo do tempo, desde dos homens primatas, o nosso cérebro é transformado e lapidado às condições básicas do nosso cotidiano. Mencionar a estrutura cerebral em si, nada mais é do que reverenciar e acreditar que somos capazes de aprender. Todo estudo envolve um norte importante e fundamental para formação do corpo docente, que incidirá no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Conforme o estudo inicial sobre a compreensão da formação corpo e mente, no que tange alguns defensores da base empirista defendida por Jhon Locke (1994), é que todo conhecimento parte da experiência, do contato com o outro e que nossa mente é uma tábua rasa. Assim, aos poucos vai preenchendo-se de vontades e curiosidades do aprender, memorizar.

Outro cientista importante para contribuição da evolução do homem foi Charles Darwin (2003), este frisa a evolução por meio de seleção natural, ou seja, a genética juntamente com a funcionalidade fisiológica sobrevive sobre os mais fracos.

¹¹ Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia-Py. Coordenadora da Rede Pública de Ensino Municipal de Cachoeirinha/PE, e-mail: alyneroberta.saj@hotmail.

¹² Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia-Py, Professora da Rede Pública de Ensino Municipal de Cachoeirinha/PE, Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação de São Caetano /PE. E-mail: rosangelarayane12@gmail.com

E dando continuidade, Morin (2000) fala a respeito da expansão sem precedentes das fronteiras da cognição humana, propiciada pelo advento dos computadores e da internet. Em contrapartida, o descompasso entre produção e distribuição de conhecimento faz crescer o abismo entre a elite e os destituídos. Todos concordam que a reversão da desigualdade econômica só pode ser obtida mediante o amplo acesso à educação de qualidade, mas boa parte do planeta está longe de alcançar.

Percebe-se que Charles Darwin e Jhon Locke tomaram ideias centrais dicotomizadas, um defende a esfera da fisiologia, que precisa do aporte genético e alimentar para ser o combustível da evolução corporal e do aprender mentalmente, o outro revela-nos a experiência, a somatização, mediação entre o culturalismo, ambiente.

Dados pertinentes como estes constrói a neurociência que comporta esses fenômenos do aprender com fontes interligadas e unificadas, entre ambiente ou espaço como a relação humana. A neurociência não separa, a resposta é simples, visto que esta é uma disciplina que explica passo a passo da nossa evolução mente e corpo. Existe um espaço entre a neurociência e a educação, entre o neurocientista que estuda a aprendizagem e o pesquisador em educação e a formação de professores, como comenta Noronha (2008):

Por entender a importância do cérebro no processo de aprendizagem, consideram-se, aqui, as contribuições da Neurociência para a formação de professores, com o objetivo de oferecer aos educadores um aprofundamento a esse respeito, para que se obtenham melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, na educação básica. Noronha (NORONHA, p. 1, 2008)

Quando se trata de experiência, trata-se também da estrutura simples primária do cérebro, que são por vezes, os cinco sentidos (visão, olfato, paladar, tato e audição). A carência ou deficiência dentre estes acarreta consequentemente na aceleração das etapas do aprender, entretanto, outro fator importante é a condição de humanização entre homem e universo, e para isto a língua tornou-se um instrumento fundamental e enriquecedor à medida que dialoga, comunica-se com o outro através da exploração visual, auditiva, olfativa e simbolicamente por meio de signos, ou seja, leitura das imagens que simboliza um significado universal.

Relembrando os tempos primórdios, a idade da pedra lascada (período paleolítico 10.000 a. C), o fogo e a caça era um aprender instintivo, de sobrevivência

e dominância territorial, neste caso, pouco utilizava-se o recurso da comunicação linguística oral e verbalizada.

Antes eram numerais em formato geométrico, depois romanos, as letras eram escritas em tábuas, uma vez, pudesse ser reconhecido pelos integrantes de uma comunidade, o som e sua diversificação despertava significados sobre alerta de aviso, seja: raiva, calma, perigo e medo.

Logo, a linguagem surgiu para aprimorar e universalizar a relação humana, bem como evoluir o cérebro humano para um mundo cada vez mais abstrato, assim ela tornou-se uma ponte até a chegada da modernização cívica, industrial e reprodutora dos conhecimentos até hoje alcançadas pelas ciências humanas e exatas.

Sendo assim, iremos focar nossa leitura nas teorias que abordam a evolução biológica, herança genética e cultural, a fim de levar o corpo docente a pensar, refletir sua postura profissional frente a necessidade de tomar conhecimento de como a disciplina e compreensão do processo evolutivo da aprendizagem se faz presente e constantemente de atividade laboral desenvolvida pelos professores.

A Educação e Neurociência: Uma interface que dá certo

Considerando o estudo em pesquisas sobre a neurociência e os pontos mais importantes ou os que contribuem factualmente para a prática pedagógica, é na realidade uma retomada e sobretudo, um discurso inovador a atuação docente no ensino básico. Pois, bem como sabemos, a neurociência integra em sua composição a interdisciplinaridade, ou seja, um amplo conhecimento de vários estudos sobre estrutura neural, fisiológica, genética, ambiental ou cultural, enfim, transborda um conhecimento a um patamar que lidera, potencializa e integra ensino-aprendizagem de uma maneira dinâmica e humanizada inerente às relações intrafamiliar e extrafamiliar da criança e do adulto.

Passando por vários estudos sobre a evolução do cérebro, nota-se atualmente que existem várias especialidades vinculadas ao estudo da neurociência. No entanto, focaremos neste estudo a contribuição da neurociência na educação, haja vista que o universo escolar é rico em variedades culturais, genéticas, ações versus reações das relações humanas envolvendo razões e emoções. Blakemore et al. (2000) declaram que,

“apesar do notável avanço das pesquisas do cérebro, não se encontrou ainda uma aplicação na teoria e na prática da educação. Embora uma das maiores contribuições que pode haver na neurociência é iluminar a natureza da aprendizagem. E mais recentemente declararam o seguinte: Por muito tempo o cérebro não tem sido mencionado nas discussões sobre educação e frequentemente não é fácil encontrar informação sobre a investigação neurocientífica.” (BLAKEMORE; FRITH, 2005)

As ideias de Jhon Lock da obra Ensaio Acerca do Entendimento Humano (1689), propositalmente traduz-se numa significância estratégica para educação, visto que fala-se dos sentidos primários ou simples ocorridos pela corrente do contato direto com o objeto, ou seja, os sentidos neurais (visão, audição, olfato e tato) que estão intrinsicamente conectados a nossa percepção, que por vez geram sensações, sentimentos e conhecimentos daquilo que os envolveu.

Na esfera educacional não é diferente, desde da educação infantil há essa preparação de acentuar primeiramente os sentidos, juntamente com as ideias simples até chegar o nível mais complexo. Segundo Vygotsky (2002)

Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas-elas cruzam-se. Em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional.

A partir desta organização do desenvolvimento entre pensamento e linguagem, o cérebro conecta com o mundo social e dinâmico, valendo-se do conhecimento e significado vivencial das relações. As informações conectivas referentes à audição, visão, olfato e tato, transmitidos por conectores neurais e perceptível a imagens, constrói num interior uma relação benéfica ao estímulo da linguagem ou comunicação racional e afetiva.

Ao se tratar das estruturas cerebrais e seus impactos na vida, pensamos imediatamente, na localização de cada neurônio ou terminações nervosas que conduzem nosso comportamento através da locomoção, visão, audição, tato, gestos, dentre outras formas de se vê e se relacionar com o universo.

De uma maneira expansiva, a psicologia cognitiva media os passos que nos conduzem para tal comportamento ou atividade que exerçamos, será pontuado os principais elementos responsáveis para a aprendizagem: audição, visão, tato, olfato, paladar, atenção, memória e sensação versus percepção.

Os estudos apontam que ao nascermos o primeiro contato com o mundo exterior se dá por meio da audição. (Cabral & Cols, 1992) afirmam que:

Desde muito pequeno, o bebê também emite sons. Inicialmente são os “arrulhos”, que vão se tornando mais sofisticados, apresentando-se na forma de “balbucio” que, por sua vez, vão progredindo até chegar a emissão de palavras e sentenças, as quais constituem a linguagem com a qual nos comunicamos. No período escolar, a linguagem já está bastante desenvolvida tornando-se extremamente necessária para a continuidade do aprendizado escolar. (Cabral & Cols, apud Dessem & Brito, p.112, 1997).

Primeiramente, os reflexos involuntários impulsionam os hábitos auditivos, visuais e da linguagem, desde de recém-nascidos somos capazes através dos reflexos a aptidão, a escuta, agarrar a chupeta, a força de movimenta-se com as mãos, pés e, também o choro.

Tudo isso são reflexos inatos movidos por relações ambientais, culturais e posteriormente faz-se uma releitura mais complexas com relação aos nossos reflexos de aprendizagem, ou seja, a motivação, desmotivação a aprender. (Gladwell, 2002, p. 79-83) diz que

Numa comunicação oral, por exemplo, ocorrem trocas de linguagem, não apenas entre o que se diz e o que se escuta, mas em microlinguagens corporal, química e emocional interpostas em múltiplas camadas simultâneas, num vaivém de incessantes microrritmos. Os estudantes escutam, o professor também. Interrompem, gesticulam. Motivam-se se desmotivam. Interessam-se e se desinteressam. Produzem e reproduzem graus variados de participações, atuações, passividades e apatia, capturados pela sensibilidade que dá uma imensa importância aos detalhes considerados “ insignificantes” de uma intensa sincronia interacional (Gladwell, 2002, p.79-83).

O professor, desde a sua formação deve entender o processo de ensino-aprendizagem e suas mutações através dos níveis mais alcançados de seus alunos, sabendo desde então, que a audição e comunicação partilham esse mecanismo do aprender, visto que, a atenção, memória e a visão dependerá desta relação interlocutor-receptor.

O cérebro consegue captar as informações de sentido sensorial e transformá-la em uma sensação e significado de punho intelectual e racional. Dessen & Brito (1997) entendem que

O processo de comunicação entre os indivíduos através da linguagem depende sobretudo da audição, que, sem dúvida, constitui-se um fator importantíssimo no contato da criança com o mundo. A comunicação é feita como os indivíduos transmitem as informações. Ela pode ser revestida por diferentes formas, que devem, necessariamente, responder a regras e a códigos que possuam significados. (DESSEN & BRITO, p. 112, 1997)

Por isso, a neurociência enfatiza as bases neuro anatômicas e neurofisiológicas no processo ensino aprendizagem. (Kolb & Whishaw, 2002, apud, Cruz, 2016) situam “as funções intelectuais como a memória, linguagem, atenção, emoções, assim como ensinar e aprender, são produzidas pelas atividades dos neurônios no nosso encéfalo. Segundo Cruz (2016), “o encéfalo é o órgão da aprendizagem” e, conforme suas informações

O encéfalo humano é composto por aproximadamente 86 bilhões de neurônios, as células nervosas, que interagem entre si e com outras células formando redes neurais para que possamos aprender o que é significativo e relevante para a vida. Os neurônios são células altamente excitáveis que se comunicam entre si ou com outras células por meio de linguagem eletroquímica.

Neste sentido, percebe-se e faz-se necessário o mínimo de saber sobre a neurociência, haja vista que os próprios teóricos da aprendizagem possuíam formação ou um vasto conhecimento das ciências biológicas e comportamentais. N

Neste campo mais específico destaca-se Piaget, com sua teoria pré-operacional e pós-operacional de cada etapa do desenvolvimento ou da capacidade de aprendizagem. Pavlov e Skinner com a teoria behaviorista, que deu origem a teoria comportamentalista ou cognitivista abordada por outros teóricos. E por último Vygotski com sua teoria pensamento e linguagem, enfim, inúmeros apontam a importância do aprender ou ensinar e aprender. Independente de teoria, sabe-se que todos mexem com a estrutura cerebral que começa com informações filosóficas, sociológicas e biológicas sobre e como aprender.

Sobre a interface entre neurociência e educação, concerne um estudo vigorante das teorias psicológicas, isso quer dizer que a neurociência em seu conceito genuíno, refere-se ao estudo do sistema nervoso central, derivada da palavra grega *neuros*, que significa nervo. Daí vários estudos sobre o funcionamento do cérebro intensificaram e, mais precisamente, na década de 90, a exemplo dessa fonte inesgotável deste estudo foi a descoberta da doença Alzheimer, Parkinson, aspecto

do autismo, dentre tantas outras patologias que com o estudo do cérebro sabemos com mais precisão se coexistem com o atrofiamento cerebral.

Descobertas em neurociências não se aplicam e imediatamente na escola. A aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações. As neurociências podem informar a educação, mas não explicá-la ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados. Teorias psicológicas baseadas nos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem podem inspirar objetivos e estratégias educacionais. O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas. (Ansari, 2005; Coch, 2006; Goswami, 2006; Coch; Ansari, 2009; Cubelli, 2009; Mason, 2009; Willingham, 2009), apud, Guerra (2001)

Perceber-se então, a conexão entre os diferentes saberes que promovem uma formação docente coesa e eficaz a diversidade encontrada por parte dos educandos no universo escolar. Deve-se, portanto, pontuar os méritos de contribuição da neurociência que diferencie o profissional de ponta responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem.

A revolução tecnológica tem puxado a esfera humana a pensar automaticamente a passo que os recursos ou instrumentos dão o ponta pé inicial para o processamento por meio de leituras universais ocorridas através de símbolos, celulares, computadores, entre outros.

Neste delineamento observa-se o fator intrigante, como desenvolver as habilidades da aprendizagem. Se por outro lado os recursos que nos acompanha fragmenta o tempo de atenção, memória e a própria inteligência, será que ficamos dependentes das somatizações do mundo moderno e, com ela os transtornos da aprendizagem, isto é, a memória, a atenção e o comportamento deixam um vago pensamento que poderia ser aproveitado para a criatividade.

Precisaremos discutir os pros e os contra desse contexto, aliás estamos referindo-nos ao um equipamento solucionador a prática de ensino pedagógico e ao mesmo tempo alienador e, também limitado.

Atenção e memória uma resposta essencial ao dia-dia do desenvolvimento da aprendizagem

Fazendo uma revisão sobre a finalidade dos quesitos que estão exigidos para além da vida escolar, a atenção de andar e observar os obstáculos, a atenção para

dirigir, a utilização da memória para lembrar histórias e também levar recados para destinação de informação ou troca da mesma.

Tudo isso, envolve o desenvolvimento racional de uma pessoa, mesmo que esta tenha dificuldade na escrita e leitura, mas será necessário explorar seu cotidiano por meio da comunicação verbal e também visual. Por isso, que a atenção e memória são ferramentas cruciais, porque são através delas que circunda processo da aprendizagem. Alvarez e Lemos (2006) comentam que além destes dois aspectos, a aprendizagem solicita a contribuição do meio ambiente.

Devem-se considerar os processos cognitivos internos, isto é, como o indivíduo elabora os estímulos recebidos, sua capacidade de integrar informações e processá-las, formando uma complexa rede de representações mentais, que possibilite a ele resolver situações-problema, adquirir conceitos novos e interpretar símbolos diversos. (ALVAREZ E LEMOS, p. 182, 2006)

Por viés pertinente a memória (Lombroso, 2004, apud, Sousa; Salgado, 2015) ao classificarem a memória em tipos de armazenamento, dizem que a “memória explícita e implícita ou, pelo tempo que são armazenadas, memória de trabalho, memória de curta e longa duração”. Enfatizaram que “as memórias explícitas ou declarativas são aquelas que armazenam fatos e sua aquisição está associada à plena intervenção da consciência. A partir delas, podemos relatar situações cotidianas” (LOMBROSO, 2004).

Os eixos como citado acima, que o universo da aprendizagem deve explorar, uma vez que, se utiliza o recurso da consciência, está não vem antes da percepção adquirida pelo motor sensorio impulsionado através do sistema nervoso, ou seja, terminações neuro anatômicas das extremidades das mãos, pés, olfato, visão e atenção e retêm a memória. Não obstante, Sousa; Salgado (2015) declaram que as memórias implícitas ou não declarativas são consideradas de punho inconsciente, haja vista que

As memórias de procedimentos são as que armazenam capacidades ou habilidades motoras e sensoriais, que chamamos de hábitos. Elas são, por exemplo, andar de bicicleta, dirigir um carro, nadar, pois é difícil declarar que as temos. Para demonstrar que as temos, precisamos executá-las. Elas são adquiridas de forma implícita, sendo difícil descrever com o passo a passo para adquirir a habilidade (IZQUIERDO, 2011, apud, SOUSA; SALGADO, 2015)

Mas adiante os supracitados autores, resumem que as memórias de curto prazo são aquelas que permanecem no cérebro por cerca de um minuto e, podem dar surgimento a memória de médio prazo ou ser esquecida. Com relação a memória de trabalho, Sousa; Salgado (2015) definem como

A memória de trabalho é aquela responsável por dar continuidade aos nossos atos cotidianos, armazena por poucos segundos a informação, permitindo que saibamos onde estamos e o estamos fazendo a cada instante e nos momentos anteriores. Essa memória não deixa rastro, não produzindo armazenamento. Esse tipo de memória, além de fazer o processamento temporário, gerencia o que será guardado ou não, determinando se a informação é nova, ou não, ou se é relevante para ser guardada ou mesmo para modificar uma informação pré-existente. A capacidade de gerar aprendizado ou não da informação dependerá das conexões da memória de trabalho com os demais sistemas nemônicos. Esses sistemas são técnicas utilizadas no processo de memorização e podem ser mecanismos criados pelo próprio cérebro, que auxiliarão no armazenamento e posteriormente no resgate da informação. (SOUSA; SALGADO, 2015)

Nesta prontidão em estabelecer a relação da memória com a atenção, surge a discussão, os déficits de atenção pode ser uma causa acumulativa de informações e processados na memória de curto prazo e descartado para ativação da memória implícita ou não declarativa. Esta é uma hipótese levantada meio a tantas dificuldades de crianças e adolescentes e com capacidades sensório-motor intactas, mas não conseguem reter na memória a aprendizagem do ensino pedagógico vigente.

Para isso, precisaria de um estudo minucioso sobre a dificuldade de aprender em alunos que não conseguem reter a informação pela visualização e audição, além do que a noção de tempo e espaço, às vezes, fica escassa quando uma criança não consegue elaborar mentalmente um percurso de um caminho percorrido, sempre irão ter dificuldade de afirmar com clareza a direção que devem tomar, ou então, não sabe distinguir lado esquerdo ou direito de uma rua, avenida. Geralmente possuem um vocabulário limitado, mas conseguem boas habilidades dos atos inconscientes chamados neste estudo, de memórias implícitas ou não declarativas.

Neste desafio, o ideal seria uma ampliação dos estudos relacionados as teorias da aprendizagem e conciliar a prática que, por vez passa desde da universidade à formação continuada dos docentes. Para Cosenza (2011, p.7)

Educadores-professores e pais- assim como psicólogos, neurologistas ou psiquiatras são, de certa maneira, aqueles que mais trabalham com o cérebro. Mais do que intervir quando ele não funciona bem, os

educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. E essa é uma tarefa de grande responsabilidade! Portanto, é curioso não conhecerem o funcionamento cerebral.

Por esta razão a política de educação no Brasil deve prover incentivos a formação docente – formação continuada para professores-recursos pedagógicos atualizado de acordo com a capacidade intelectual de cada aluno. É importante, fazer uma busca incessante de sociólogos, filósofos, ciências biológicas, psicólogos, entre uma gama de variedades que a disciplina neurociência por si compreende a estrutura orgânica do cérebro.

Relações afetivas: implicações na aprendizagem e inteligência

Relaciona-se aprendizagem a relações sócio afetivas, sabe-se que as relações derivam de experiências, essas acumulam conhecimentos e, os conhecimentos ou suas potencialidades dependem do estado de humor, motivação e satisfação advindas das interações e relações humanas, seja na ala hierárquica intrafamiliar ou extrafamiliar, ou nas relações equivalentes de pessoa-a-pessoa, ou seja, criança-criança, criança-adulto, criança-adolescente e, assim segue outros contextos relacionais. Vygotsky (2001) defende que:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VIGOTSKI, 2001, p. 139)

Neste contexto, o professor precisa considerar em seu propósito o valor humano, demonstrando uma relação de confiança e estabilidade emocional inerente a sua linguagem, sua didática de ensino e sobretudo como percebe a sala de aula no plano coletivo e individual, para assim interagir com o aluno de acordo com sua especificidade.

Para a psicologia da aprendizagem, momentos como estes de mediação, relação professor-aluno, Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879- 1962) e Devid Ausubel (1918-2008) enfatizam a aprendizagem e sua

relação com o objeto apreendido seja pela brincadeira, significação, mediação, afetividade, entre outros fatores. Dado a relação de afeto, esta é a premissa primordial para aprendizagem, independente da teoria da aprendizagem. (TASSONI, 2000, p.150) resumiu o seguinte:

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco deslocasse para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professores e alunos apresentados nesta pesquisa, evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas. (Tassoni, 2000, p. 150)

Essas trocas afetivas incentivam o organismo liberar substâncias responsáveis pela sensação do prazer, confiança, uma sensação positiva ligada a elaboração do pensamento-linguagem, uma percepção derivada da observação, portanto, a atenção se prende a meio desta dinâmica.

Quando se trata de substâncias liberadas pelo organismo, estamos referindo-nos as glândulas reguladoras do cérebro, que por vez, são ativadas pelo hipotálamo, este por meio de transmissores neurais, que liberam hormônios para o equilíbrio corporal trazendo resultados na ativação do humor, da fome, do sono, sede, temperatura corporal, ou seja, tudo que envolve, sustentabilidade e equilíbrio mental e corporal, o hipotálamo é o grande responsável por esta estrutura do sistema nervoso autônomo dos seres humanos.

Em casos de traumas cerebrais ou genéticos que afetam drasticamente o funcionamento do hipotálamo e, logo o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Damasio (2001), apud Duran, Venancio e Ribeiro (2004) traz-se o contexto de que;

Conjugando ideias de Piaget e Vygotsky, Damasio afirma que as emoções e a razão não são elementos completamente dissociados como propôs Descartes. Até hoje, o senso comum é que a razão é o contrário da emoção. Entretanto, Damasio mostra, em seus trabalhos, que pessoas que possuem alguma deficiência na região do cérebro responsável pelas emoções apresentam dificuldades de aprendizado. Portanto, as emoções são iniciadoras do processo de aprendizagem.

Ao tratar sobre a dicotomia entre razão e emoção, os estudos da filosofia que trazem a discussão mentem e corpo separadamente, Descarte (1596-1650), Platão (428-347 a. C.) e Kant (1724-1804) em contraste com os estudos recentes da teoria da aprendizagem trazida por Piaget e Vygotsky, trata-se logo de inclinar os estudos

sobre a relação emoção-inteligência movida por um amplo sentimento de afetividade nas relações diversas expressas por estados de prazer, desprazer, tristeza, alegria, motivação, desmotivação e, sucessivamente uma avalanche entre o sujeito e sua relação com o objeto a ser apreendido, seja pela mediação de como o outro do convívio social, ou seja pela maturação da relação do sujeito em si com o objeto a conhecer e, também o convívio social com os estímulos ambientais.

Dando continuidade aos estudos das relações afetivas, Duran, Venancio e Ribeiro (2004) classificam a relação da afetividade através de emoções e sentimentos. A primeira chama-se “emoções primárias”, esta divide-se em três. Emoção de choque, conecta com a realidade de sobrevivência, ou seja, ligada ao instinto e os mecanismos de defesas diante de uma situação de ameaça – Emoção Colérica (rejeição do objeto a conhecer, surge então, o incômodo) e Emoção Afetuosa (inclinação ao prazer). A segunda é conhecida por emoções secundárias, esta localiza-se em Estados Afetivos Sensoriais (sensações de prazer e dor) e Estados Afetivos Vitais (mal-estar, bem-estar, animação, desanimação, entre outros).

E para finalizar, pontuam as Emoções mistas que são aquelas conflituosas de pequena ou grande repercussão na vida do indivíduo e, outro são os sentimentos anímicos e espirituais, que são os estados de qualidade ou equilíbrio do indivíduo em relação aos valores sentimentais, julgadores, morais, religiosos, entre outros.

Todavia, estamos situando o campo da aprendizagem fazendo uma ponte entre a neurociência e as relações humanas que desencadeiam as emoções que ao mesmo tempo geram turbilhões de substâncias orgânicas para manter o equilíbrio corporal e, também a afetividade, gerando sentimentos racionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base a interface da neurociência com a educação, muito ainda falta a acrescentar da neurociência a educação e vice-versa. Mas, por outra visão percebeu-se que a neurociência excita o campo da educação a buscar inovações e estratégias à medida que tabus, regras ignorantes julgavam aqueles que aprendem com rapidez ou não e aqueles que não aprendem.

A diferença está no conceito transversal da interdisciplinaridade para transdisciplinaridade, ou seja, a unicidade de múltiplos saberes que aprimoram o conhecimento e fortalece a prática ensino-aprendizagem.

A neurociência desperta essa retomada de conhecimento no âmbito da educação, tendo em vista que, as universidades de formação docente preocupam-se no engajamento desta emblemática a fim de superar os desafios encontrados no cotidiano escolar inerente ao desenvolvimento individual e coletivo dos educandos.

Para tanto, as especialidades de formação da área de neurociência precisam orienta-se, bem como ter mais oportunidades no ingresso do trabalho nas escolas para diagnosticar e estimular o aprendizado dos educandos, nem que seja necessário recorrer a uma equipe multidisciplinar, a recursos tecnológicos de ponta, tais como exames de neuro imagem.

Porém, essa é uma realidade não vivida nas escolas, na formação de professores porque o interesse de uma escola inovadora, perspicaz ao ensino de qualidade trava com a realidade posta e repostada pela sociedade de maneira contraditória que recai no desenvolvimento da aprendizagem e na categoria da formação docente.

Haja vista que, poucos são especialistas nesta área educacional a respeito das relações sócio afetivas, sócio ambientais e o aprendizado individual propriamente dito, além do que poucos compreendem o universo escolar justamente por fragmentar atuações e dinâmicas de relações que ora afeta pelo bem, ora afeta pelo mal.

Finalizando, a neurociência na formação docente e no engajamento no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, deve partir de uma elaboração, organização focal da transdisciplinaridade, não adianta um especialista da neurociência atuando na educação com o olhar biológico, sem ver o social, do mesmo jeito o professor, não adianta compreender o universo que compõe o aluno sem estar intrincado com outros segmentos do saber científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, R.A.P. 2002. **A hermenêutica crítica de Paul Ricoeur**: por uma ampliação do conceito de ideologia em Educação. Goiânia, GO. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 171 p.

BARTOSZECK, A.B. 2007. **Neurociência dos seis primeiros anos**: implicações educacionais. EDUCERE. Revista da Educação, 9(1):7-32.

BLAKEMORE, S. ; FRITH, U. **As implicações dos desenvolvimentos recentes em Neurociência para pesquisas sobre ensino e aprendizagem**. Londres: Instituto de Neurociência cognitiva, 2000.

CARDOSO, S.H. 1997. **Memória: o que é e como melhorá-la**. **Revista Cérebro & mente** - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência, CHANGEUX, P. 1985. **O homem neuronal**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 381 p.

COSENZA, R.M. 2011. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre, Artmed, 151 p. OECD. 2007. **Understanding the brain: the birth of a learning science**. Paris, OECD Publishing, 330 p.

COSENZA, R.M. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRITO, Angela Maria Waked. **“Reflexões sobre a Deficiência Auditiva e o Atendimento Institucional no Brasil”**, Internet, 1997- disponível em www.scielo.br/pdf/paideia/n12-13/09.pdf.

DURAN, Kelly Marion; VENANCIO, Lauro Ramos; RIBEIRO, Lucas dos Santos. **“Influências das Emoções na Cognição”**, Internet, 2004- disponível em www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos_E1.pdf.

ESLINGER, P.J. 2000. **Desenvolvimento do cérebro e aprendizado**. **Cérebro&Mente** - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência, 17.

FERNÁNDEZ, F.S. 2002. **Características da pessoa adulta que incide no currículo**. In: UNIVERSIDADE NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA, Ensino e Aprendizado em Aberto e Distância. Unidade de Ensino 11. Módulo II: Ensino e Ensino à Distância. Madrid, UNED, p. 173-214.

GADAMER, Hans-Georg. **O Início da filosofia ocidental**. Mito e Razão. Barcelona: Paidós, 1997

GUERRA, Leonor Bezerra. **“O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades”**. Internet, 2001- disponível em https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_tese.pdf

JOÃO CABRAL DE MELO NETO. Do autor. MELO NETO, João *Cabral de*. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

LEV, Semenovich Vygotsk. **Pensamento e Linguagem**. MOURES, Ridendo Castigat **Neurociência. Que Conceito. São Paulo. Disponível em:** <http://queconceito.com.br/> São Paulo. Disponível em: 22 de novembro de 2017. Edição Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org).

LOPES, A.R.M.; MAIA, J.A.R. 2000. **Períodos críticos ou sensíveis: revisitar um tema polêmico à luz da investigação empírica**. Revista Paulista de Educação Física.

NORONHA, F. 2008. **Contribuições da neurociência para a formação de professores.**

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). 2003. **Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde.** Disponível em: <http://arquivo.e-se.ips.pt/e-se/cursos/edespecial/CIFIS.pdf>. Acesso em 11/04/2014

REVISTA LIBERATO, Novo Hamburgo, v.16, n.26, p.101-220, jul/dez 2015. SOUSA, Aline Batista; SALGADO, Tania Denise Miskinis. **Memória, aprendizagem, emoções e inteligência.**

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Capítulo 7
ANÁLISE DA SISTEMATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR
DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ZÉ
DOCA – MA - BRASIL: UM ESTUDO DE CASO
Amadeu Sousa de Oliveira

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DA SISTEMATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ZÉ DOCA – MA - BRASIL: UM ESTUDO DE CASO

Amadeu Sousa de Oliveira¹³

INTRODUÇÃO

A concepção de administração escolar delineada pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) nos conduz a entender que o diretor escolar, que também pode ser chamado de gestor escolar, ou ainda líder formal, é o grande articulador pedagógico responsável pela parte mais importante e significativa da gestão escolar.

Cuida basicamente de gerir a área educativa da educação escolar, define as linhas de atuação de acordo com os objetivos e o perfil da comunidade e dos alunos. Elabora metas a serem atingidas, de acordo com a necessidade da comunidade escolar, visando sempre o bem comum e o bom andamento dos trabalhos escolares envolvendo os diferentes segmentos representativos da escola – professores, funcionários, alunos e comunidade escolar.

Neste aspecto, o gestor educacional poderá “dirigir” a escola em consonância com os agentes envolvidos na educação, buscando em todo tempo atender suas expectativas e, acima de tudo, suas necessidades.

Para tanto, é necessário reunir com muita competência, responsabilidade e determinação, os componentes necessários e eficazes para desenvolver ações que o possibilite agir com razão e liderança na resolução de situações adversas que surgem diariamente, próprias do ambiente escolar, na intenção de melhorias da qualidade de ensino.

¹³ Professor Mestre, email: oliveira.amadeu@hotmail.com

Uma gestão competente primará pela implantação de um sistema de administração escolar de qualidade e eficiência que demandará uma série de medidas fundamentais para o cumprimento dos objetivos da comunidade escolar.

Diante do exposto acima, ressalta-se a importância de uma análise a partir das concepções do Gestor Municipal de Educação do Município de Zé Doca, neste sentido, o estudo em questão. Em relação à Gestão Escolar, busca-se analisar os resultados das ações e projetos obtidos no ambiente educacional das Escolas da Rede Pública Municipal nos últimos três anos.

Esta investigação visa identificar se o processo de escolha de Gestor de Escola respeita as normas e critérios estabelecidos por lei, contido no plano de cargos, salários, carreira e remuneração, existente no Município, que proporcione a gestão democrática. Visa, ainda, analisar se o modelo de gestão adotada pelo Gestor de Ensino é adequado para satisfazer as necessidades da comunidade escolar, e se é possível a democratização da educação pública no âmbito do estado tradicional, contaminado pela ideologia de mercado e com estruturas e políticas que expressam um desenvolvimento que naturaliza a exclusão.

O objetivo geral visou analisar o processo de escolha de Diretores de Escolas da rede Pública Municipal de Educação na cidade de Zé Doca, no estado do Maranhão/Brasil, de acordo com a concepção da Secretaria de Educação do Município no período compreendido entre os anos de 2018 a 2020.

E os objetivos específicos foram identificar os critérios utilizados na escolha dos gestores de ensino de escolas da rede pública no Município de Zé Doca; conhecer e relacionar a teoria com a prática, enriquecendo-se com o conceito de gestão democrática e diagnosticar o grau de compromisso do gestor de ensino com a comunidade escolar.

Os termos Gestão e Administração têm origem latina (*gerere* e *administrare*). O primeiro termo significa governar, conduzir, dirigir. O segundo tem um significado mais restrito – gerir um bem, defendendo os interesses daquele que o possui – constituindo-se em uma aplicação do gerir.

Sobre o assunto, manifesta-se, Paro (1999), afirmando que “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. E complementa, dizendo que “a administração pode ser vista, tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: “a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo.” (PARO, 1999, p.19).

Nessa questão onde se debate o assunto administração e gestão, é importante a colocação de Dias (2001), quando diz que a administração é um tipo de gestão cujas formas mais comuns são: a administração, a cogestão e a autogestão.

Nos dias atuais a administração tem características bem peculiares, onde tem-se uma visão de planejamento para organizar e controlar as tarefas. Sendo assim, corroborando com essa ideia, Chiavenato (2003, p.12) enfatiza que “há um olhar diferente para a administração nos dias de hoje, pois antes era uma prestação de serviço, e hoje a mesma é vista como envolvimento de todos num planejamento e organização de atividades que requer controle”, sendo então a administração um planejamento, uma organização para alcance de um objetivo, logo o termo administração significa:

Administração vem do latim *ad* (junto de) e *ministratio* (prestação de serviço), portanto, administração é uma ação de prestar um serviço. Hoje, administração não está relacionado ao governo ou condução de uma empresa, e sim, em todas as atividades que envolvem planejamento organização, direção e controle. [...] (CHIAVENATO 2003, p.12).

A administração sempre esteve presente na vida do homem, pois a Bíblia relata entre o capítulo 15 de Êxodo ao capítulo 34 do livro de Números que houve na história da humanidade um homem chamado Moisés, que liderou em seu tempo, que para salvar o povo de Israel das mãos do Faraó, comandou cerca de 1,8 milhões de pessoas por 40 anos, e até hoje é considerado como um dos maiores administradores de todos os tempos (FERREIRA DE ALMEIDA, 1995).

Contudo, séculos depois com o surgimento da sociedade capitalista e através da Revolução Industrial, e com o nascimento de um novo entendimento do trabalho, a administração passou a ter a importância significativa pelo fato do aumento no número das organizações e, conseqüentemente, do aumento de trabalhadores. (CHIAVENATO, 2003).

De acordo com Andrade (2001), a palavra portuguesa, “gestão”, em seu sentido original, vem do termo latino “*gestio*”, que expressa a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertencem ou que delas fazem uso. Segundo o autor, uma parcela da sociedade compreende gestão como sendo umas funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, como ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens.

É relevante perceber também que a prática administrativa não se dá de forma isolada, descontextualizada e individual, ela acontece no grupo e para o grupo, implicando decisões coletivas e organizadas.

Gestão nos lembra gestação, gerir, dar a vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto é viver, gerir, é mais felicidade. Nesse sentido, gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar.

Também se referem ao assunto, os autores Wittmann e Franco (1998, p.27), que compreendem a gestão como uma parte da administração. Esta “engloba as políticas, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação”, enquanto que “a gestão é entendida como coordenação dos esforços individuais e coletivos de implementação das políticas e planos”.

No contexto educacional, a administração deve exercer o papel do emprego racional dos recursos e outros atos que vão além desse conceito e que foram transformados ao longo da história, levando em consideração que a administração educacional é um processo que faz parte da mesma, que se configura e se aperfeiçoa a partir das contradições existentes na sociedade, tanto políticas como econômicas, ou seja, a administração na escola não pode negar as demandas que a comunidade a qual está inserida lhe traz e das situações que a sociedade requer (CRUZ, 2009).

Neste sentido, a administração na escola é construída através da contribuição de cada um dos membros da comunidade escolar, pois Cruz (2009, p.68) enfatiza que:

Deve ser destacada a grande contribuição dos professores que, através da sua prática docente, da relação com os alunos, com seus pares e outros membros da instituição, acabam engendrando valores, posturas, visões de mundo que influenciam, de forma significativa, a cultura da escola.

O papel da escola é favorecer aos alunos suportes adequados no que se refere a criticidade do mesmo, fazendo com que o aluno seja participativo e crítico dentro do ambiente escolar, pois a Administração Escolar tem características tradicionais que podem diminuir os conhecimentos do aluno. De acordo com Ferreira e Aguiar (2006, p.159), a gestão da educação tem o papel de fortalecer os processos democráticos e participativos situados no cotidiano da escola.

METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo de explicar o caminho metodológico percorrido para concretizar este trabalho de pesquisa, partindo do pressuposto que a Metodologia tem como função introduzir o acadêmico na temática da construção, sistematização e comunicação do conhecimento, de maneira a prepará-lo para participar do processo de produção científica, mostrando-lhe como trilhar o caminho da pesquisa, ajudando-o a refletir e o instigando a um novo olhar sobre o mundo: e, para tal, deve ter como base o rigor da ciência, proporcionando que a pesquisa alcance a comprovação de seu conteúdo.

Conforme descrito, e com essa intenção, foram previamente delineadas e categorizadas as etapas, antes de efetivamente colocá-las em prática. Dessa forma, a presente pesquisa está classificada como descritiva e estudo de caso.

O universo desta pesquisa envolve a Secretaria Municipal de Educação do Município de Zé Doca - MA, que possui turmas com oferta aos alunos de ensino Fundamental, nos anos finais.

Esta investigação visa analisar o processo de escolha de gestores das Escolas da Rede Pública Municipal de Educação, coordenado pela Secretaria de Educação do Município de Zé Doca – MA – Brasil. No que trata o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério, o capítulo III, art. 8º, inciso IV que reza gestores (as), coordenadores (as) e supervisores (as).

Para consolidar o nível teórico da pesquisa de campo, pautou-se em levantamentos bibliográficos fornecidos por estudiosos no assunto, bem como, ampara-se nos conteúdos legais e normativos pertinentes. Segundo Prestes (2012, p.30) a pesquisa bibliográfica é aquela que se efetiva tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominantemente de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado relevante e relacionado com tema em estudo.

RESULTADOS

Este capítulo se destina a apresentação e análise dos dados relativos aos questionários, auto preenchíveis, por 33 (trinta e três) professores e 3 (três) gestores

das escolas pesquisadas que oferecem o Ensino Fundamental nos anos finais na região Norte, Zona Urbana de Zé Doca – MA – Brasil, contempladas por esta pesquisa.

A apresentação e análise desses dados, como serão descritos nesta parte do presente estudo, detém-se na análise de como se dá a metodologia desenvolvida pela gestão escolar das instituições pesquisadas levando em consideração o parecer dos professores e ainda a atuação dos gestores frente ao trabalho administrativo dessas escolas.

A análise dos dados, abordam objetivos e tópicos relevantes a este estudo, após a apresentação de acordo com critérios adotados pela técnica de análise de conteúdo, no que se refere à dimensão do estudo de pesquisa.

Percebe-se que a grande maioria dos professores diz que o diretor de escola, quase que frequentemente, discute essas metas e que, portanto, neste aspecto, depreende-se que estes tenham ciência de como proceder frente a administração escolar. Pode-se afirmar que o diretor da escola dá atenção especial a aspectos relacionados às normas administrativas.

Observou-se que se faz necessário um olhar atento da Gestão Escolar para as atividades que estão sendo desenvolvidas pelos professores, a fim de constatar se as mesmas contemplam os objetivos traçados pela escola para que se alcance a excelência no fazer pedagógico, e no caso desta Instituição, a Gestão tem tido o cuidado de fazer essa observação.

CONCLUSÃO

Fazendo uma análise de todo o estudo, pesquisa elaborada e aplicada às gestoras, evidenciamos que a forma de escolha, predominantemente, ainda é a indicação, e o único critério apresentado é baseado na “confiança”.

Partindo deste pressuposto é possível inferir que ainda há muito a ser feito e conquistado para que a Gestão Escolar Democrática aconteça de fato no município pesquisado. Esta gestão, que é baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários), e que é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola, deixa de exercer seu papel como agente participativo e transformador de sua própria

educação quando não lhe é permitido opinar nas tomadas de decisões da escola e nem escolher seus representantes dentro da administração do ensino.

O exposto demonstra a necessidade de maior amadurecimento, de aprender a separar o que é político e o que é pedagógico, e compreender que quando o assunto é educação, todos devem caminhar na mesma direção, pois o diretor possui na escola, além do papel organizacional, também papel imperativo, social e pedagógico.

Em consonância com o teórico, a direção, no ambiente escolar, implica intencionalidade nas ações educativas, busca de caminhos, de novos horizontes aos quais estejam vinculados objetivos, tanto políticos quanto pedagógicos, tomada de posicionamentos eficazes condizentes com a comunidade escolar em que atua.

Verifica-se que os professores e os gestores, apesar da forma da escolha da Gestão Escolar ser por indicação, que mesmo “ultrapassada”, ainda é muito utilizada na nossa região. As diretoras de escolas e também seus professores trazem no seu trabalho docente características da Gestão Democrática quando a mesma pressupõe, ainda que de maneira esporádica, incentiva e permite a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários em alguns aspectos da organização da escola.

Porém, deve-se ressaltar, que para que a Gestão Democrática se realize, faz-se necessário criar processos e instâncias deliberativas que a viabilizem, respeitando todos os seus princípios e características, dentre estas, a democracia no processo de escolha de gestores, com a participação e direito de voto de toda comunidade escolar. É fundamental e, não obstante a isso, o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência e fatores que são operacionalizados por instâncias colegiadas, tais como os conselhos escolares e outros.

Nas declarações, verifica-se que há um grau satisfatório de compromisso do gestor de ensino com a comunidade escolar. No entanto, percebe-se também que administração escolar deve comprometer-se ainda mais com a transformação social e buscar meios que atinjam os interesses das classes menos favorecidas. Entretanto, é necessário que a escola esteja atenta para as necessidades da comunidade escolar e o entendimento dos reais interesses dela.

Por isso, a escola precisa saber buscar em sua administração a natureza própria, seus objetivos e princípios específicos de sua realidade. Uma Administração Escolar que pretenda promover a racionalização no trabalho pedagógico da escola

deve começar a verificar a própria realidade, isto é, sua especificidade no processo de trabalho escolar (PARO, 2010).

Neste estudo, é possível afirmar que apesar da forma de escolha da Gestão Escolar não ser feita democraticamente, a sistematização do trabalho que a mesma executa é se não, predominantemente, mas com um percentual relevante, democrático, pois organiza todos os elementos que, direta ou indiretamente, influenciam no trabalho pedagógico, ou seja, os aspectos ligados aos profissionais da educação e suas funções, aos espaços e aos recursos, garantindo a legalidade de todas as ações e primando pelo ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Tem ciência da lei e permite, ainda que parcialmente, a participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola (professores, agentes educacionais, estudantes, seus pais e/ou responsáveis nas estratégias de gestão da escola). Auxilia a equipe pedagógica que, juntas, formam a equipe gestora, tendo como princípio, o fortalecimento do trabalho coletivo, da ética profissional e o comprometimento político-pedagógico com a educação pública.

Recomendamos à SEMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto) que realize as eleições de diretores no município. Um dos principais motivos para esta recomendação foi a possibilidade de o sistema eletivo acabar com as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo. Neste sentido, acredita-se que haverá uma considerável redução, nos sistemas que adotaram a eleição de dirigentes, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, prefeitos, deputados, etc.) na nomeação do diretor e elevação a autonomia e a qualidade do serviço do mesmo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Belisário H. C. L. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa**. Elfez, 2001.

ANDRADE, R. C. **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHIAVANETO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Makron Books, 2012.

CRUZ, Tadeu. **Sistemas, Organizações & Métodos: Estudos Integrados das Novas Tecnologias de Informação E Introdução à Gerência do Conteúdo e do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2009.

DIAS, José Augusto. **Sistema Escolar Brasileiro**. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FERREIRA DE ALMEIDA, João. **Bíblia Sagrada**. Edição Revista e Corrigida, Sociedade Bíblica do Brasil; Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução Crítica. 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2010.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**/ Maria Luci de Mesquita Prestes. – 4.ed. – SP: Rêspel, 2012. 312 p.; 30 cm.

WITTMANN, L.C.; FRANCO, E.D.P. **Situação e perspectivas da administração da educação no Brasil**. Brasília: ANPAE, 1998. p. 27-28. (Estudos e Pesquisas, n. 1).

Capítulo 8
A INTEGRAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA
Maria do Socorro Cavalcante
Maria Elielma dos Santos

CAPÍTULO 8

A INTEGRAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

Maria do Socorro Cavalcante¹⁴

Maria Elielma dos Santos¹⁵

INTRODUÇÃO

A família conjugal moderna, pai, mãe e filhos como é definida hoje, não foi sempre assim. A consequência da mudança na forma de atuação entre outras instituições, como o estado e a igreja, começa a valorizar o sentimento família.

Os laços familiares começaram a ser reconhecidos socialmente e a educação em que crianças nascidas de união de um casal, passam a ser cada vez mais da responsabilidade da família.

Nos séculos XIX e XX as famílias de classes trabalhadoras foram forçadas a deixar o campo e ingressar no trabalho em indústrias nas cidades, desta forma organizou-se uma família voltada em torno da figura do pai, fechada em sua intimidade e com um determinado padrão de educação para seus filhos. Essa mudança se fortalece como instituição social, porém as mulheres e crianças perdem sua autonomia, diminuindo assim a família.

Existia uma forma de se pensar a família (família pensada), onde se fazia comparação entre a mesma, onde há um mistura de parentesco, adotam um modelo familiar que é imposto pela sociedade, onde se devia agir de forma coerente para preservar socialmente a própria imagem. Se não houvesse uma boa convivência entre os familiares, estes eram tidos como incompetentes.

¹⁴ Mestre em Educação, especialista em Psicopedagogia, Administração Escolar e Psicanálise Clínica, graduada em licenciatura, Pedagoga e Orientadora Educacional da rede Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás.

¹⁵ Mestre em Educação, especialista em Psicopedagogia e Administração escolar, graduada em licenciatura plena em Filosofia, Pedagogia e História, professora da rede Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás.

Criam-se expectativas, regras, crenças e valores dentro de uma cultura familiar, que são questionados pelas gerações novas, que confundem ordem com autoritarismo, cuidado com sufoco, silêncio como indiferença.

Há outra realidade familiar que é chamada de família vivida, onde nesta, necessita-se de busca de soluções, mudança de hábitos. É necessário refletir o vivido sobre aqueles hábitos que estão cristalizados. São modos de agir que não dão certo, mas que não mudamos, embora seja a busca de uma relação harmoniosa.

Para se chegar à mudança, muitas vezes precisamos da ajuda de outras pessoas, de alguém que aponte para modos de agir, alguém que facilite a descoberta de novas possibilidades de ação e auxilie na criação de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as relações.

Faz-se necessário uma reflexão, conhecer os valores, crenças e mitos que foram se desenvolvendo a respeito do que é família. Procurar compreender a problemática apresentada e evitar julgamentos em preconceitos científicos, moralistas ou pessoais.

As escolhas de conduta estão no âmbito familiar. Em situações de problemas disciplinares, de higiene, de acompanhamento escolar e de saúde física e mental, as famílias com os orientadores podem ir construindo alternativas de mudança. A troca de informações possibilita a descoberta de significados comuns.

As pessoas envolvidas no trabalho com as famílias devem estar atualizadas, ter conhecimentos técnicos na área, quanto aos participantes, o conhecimento de seu desenvolvimento no decorrer dos trabalhos possibilita uma visão do processo, um plano de ação, uma perspectiva futura e a percepção da sua própria responsabilidade na escolha de alternativas.

Os modos de relação interpessoais são aprendidos e podem ser modificados quando se propõe mudar a interpretação das experiências. Percebe-se que o vivido e o pensado não ocorrem num vazio, eles acontecem na interação com os outros, envolvendo emoções, sentimentos.

Uma pessoa que cresce em um ambiente onde a violência é a moeda corrente vê o outro e o mundo de forma muito diferente de alguém que foi acolhido em um ambiente onde havia respeito pessoal.

Portanto é necessário conhecer a família, observando-a, não julgando suas ações, não expressando sentimentos, intenções e ideias, que muitas vezes não correspondem ao que se passa no lar. É preciso compreender, ser capaz de descrever

o que está se passando com ela para que se possam tomar medidas que previna danos à criança e ao adolescente. Não se pode ir ao encontro de uma família com um modelo pronto daquilo que ela deve ou não fazer. Pois, além de ser ineficiente, desconsidera-se a capacidade da família de encontrar soluções para os seus problemas, dentro do mundo em que vivem com suas possibilidades e limitações.

Quando se fala na relação família/escola, ambas as instituições têm em comum o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social, desempenhando um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

A escola tem uma especificidade, a obrigação de ensinar os conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. As famílias têm de dar acolhimento a seus filhos, um ambiente estável, provedor, amoroso. Muitas, infelizmente, não conseguem por questões econômicas.

As escolas, porém, podem criar um ambiente que venha a constituir-se num espelho e num mundo para as crianças, ajudando-as a caminhar para fora de um ambiente familiar adverso e criando uma rede de relações, fora das famílias de origem, que lhes possibilite uma vida digna, com relações humanas estáveis e amorosas.

Há inúmeros fatores que devem ser levados em conta, em consideração da relação família/escola, o primeiro deles é que a ação educativa dos pais difere, necessariamente, da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem.

Há também a diferenciação ao nível entre as camadas sociais em relação à escola, onde as famílias de classe média desenvolvem estratégias de participação, tendo em vista a criação de condições para o sucesso escolar de seus filhos.

As estratégias de socialização familiar serão ou não complementares aos da escola, dependendo muito da classe social a que a família pertence, onde estas podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola ou não.

As famílias são vistas por alguns profissionais da educação como desestruturadas, desinteressadas, carentes, e no caso de comunidades de baixa renda, violentas, constituindo assim “explicação” para o insucesso escolar de algumas crianças.

As famílias veem as escolas como sendo dificultosas no fato de conseguirem vagas, questionando as substituições e faltas frequentes das professoras, mas não podem ir às reuniões pedagógicas porque estas se dão no seu período de trabalho, encaram as dificuldades dos filhos como um mistério, pois não entendem porque estes não aprendem determinados conteúdos dentro da escola, mas fora dela os resolvem com facilidade.

Raramente se atribuem as dificuldades de educar as crianças e aos adolescentes à simples falta de informação e, mais raramente, pensa-se em desenvolver competência para essa tarefa.

Uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo, favorecendo sentimentos de confiança e competência, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma.

A necessidade de uma avaliação efetiva, onde haja associação entre avaliação e condições que garantam a aprendizagem, onde professores e pais sejam responsáveis pela mesma, e os pais também possam participar no processo de avaliação.

É preciso que haja uma atenção psicoeducacional familiar, sendo proposto aos pais que, na sua função educativa, tanto quanto outros educadores se beneficiem de programas de formação. Olhando-se os pais como educadores, não há como negar a contribuição do conhecimento científico, em especial da psicologia e da educação, para o desempenho da tarefa educativa com os filhos.

Por crenças e valores arraigados, pode-se supor que projetos de intervenção devam ter uma perspectiva de mudança a médio e longo prazo, e surge cada vez mais a necessidade de pesquisas longitudinais que avaliem, ao longo do tempo, tanto a eficácia de programas de atenção psicoeducacional às famílias, como seu impacto no desenvolvimento dos seus membros, em especial, crianças e adolescentes.

Creio que é preciso melhorar a posição da família na agenda escolar já implementada pela legislação existente. Promover a família nas ações dos projetos pedagógicos, buscando ações em seu favor e lutar para que possa dar vida as leis.

Mais do que criar um novo espaço para tratar de questões da família ou da escola, a própria escola deve articular seus recursos institucionais, de maneira a assegurar que as reflexões, os debates, os estudos e as propostas de ação possam servir de embasamento para o desenvolvimento social se concretize por meio de práticas educativas efetivas.

Conectar a inter-relação escola-família de forma mais estreita, significa construir e desenvolver comunidades nas quais pode-se satisfazer as necessidades básicas ao aspirar uma melhor qualidade de vida para as gerações futuras. Precisam-se revitalizar as comunidades colaborando para colocar claramente os princípios da inter-relação numa prática de relações sociais fortalecidas pelo respeito, pela eficácia das ações e pela luta por uma cidadania digna.

A ESCOLA E A FAMÍLIA

No processo de aprendizagem, a constituição do ser é totalmente abarcada na ação e na reação diante de cada estímulo, na organização de cada dado, aprende-se com as relações com o mundo. As estruturas cognitivas são intrincadas com os mundos de significações porque se desenvolve nas relações que se estabelece desde criança com os outros. O processo de construção de conhecimento implica a organização global do ser, com suas histórias vividas que marcaram e significaram sua forma de desempenho.

Quando passam a refletir sobre uma história de aprendizagem, com o professor ou com pai e mãe, passam a levantar pontos de significado para o entendimento do processo de aprendizagem de uma criança que são absolutamente simples nos fatos e situações apresentadas, o que muitas vezes leva o professor, o pai ou a mãe, a externar perplexidade pelo entendimento.

E ao olhar para o papel da educação na formação da pessoa não se pode encará-la a não ser como um fazer humano que ocorre no tempo, no espaço, e entre os homens, uns com os outros. Disso resulta a consideração acerca da educação como um fenômeno Humano. O que envia a uma análise, ainda que sumária, do homem. Pois o que é o homem e qual a sua posição no mundo, são perguntas que tem de fazer no momento em que se preocupam com educação.

Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo) a cerca de transformação do mundo, seu fazer educativo segue um caminho. Se o encaram como uma 'coisa' educativa que se processa em termos mecanicistas, do qual resulta uma cada vez maior domesticação do homem, se o encaram como pessoa, o que fazer será a resposta que a ela derem e encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não.

Segundo Freire (1996), não pode haver uma teoria pedagógica que implica em fins e meios da ação educativa que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para um, o homem é um ser da adaptação ou mundo tomando – se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico – cultural, sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos adequar-se-ão a essa concepção, se para outros, o homem é um cada vez mais liberado.

O autor desse texto cria o substantivo “que fazer” para indicar que o ato de educar é uma atividade humana e, como tal, é uma ação contínua que se interroga a cada momento sobre os rumos que se deve tomar. Por isso a construção dos processos subjetivos em educação é uma necessidade urgente a ser vivenciada. Os espaços, tempos de ação da escola contando com suporte de profissionais refletindo sobre o papel da escola na atualidade, buscando humanizar o humano.

Ao pensar e expandir horizontes, o indivíduo enfrenta a vida e vislumbra possibilidades. Tudo caminha, tudo flui, nada está imóvel. Conhecer é um aspecto fundamental na constituição do sujeito humano e este processo ocorre nas interações entre os indivíduos e deles com o mundo. Com o pensamento, o sujeito enfrenta a vida, buscam alternativas, propõe soluções, vislumbra novas possibilidades.

O sujeito, enquanto ser pensante é vital que o cérebro seja utilizado em sua plenitude para que este sujeito pense de fato. A dimensão objetiva é vinculada pelos movimentos da ação e da lógica, instaurada na realidade, o que pode ser considerado real, mas que está fora do indivíduo.

A dimensão subjetiva é fundada no campo do afeto e do desejo, desvinculada da lógica pura, e voltada para a singularidade do sujeito. Entre duas formas de construção de pensamento, há um sujeito que deve aprender e na aprendizagem constituir-se como sujeito, que conta com um aparelho que elabora pensamentos sobre a realidade e com um aparelho que fabrica fantasias, embora incididos interpenetram-se.

É essencial que a educação, como um todo, se perceba neste contexto, o ser humano se constitui na pluralidade de suas subjetividades e as instâncias objetivas e subjetivas devem estar inerentes aos processos de comunicação quando se pretende transmitir e construir conhecimentos.

De acordo com Sara Pain (1996), é fundamental que haja superação nestes processos, objetividade e subjetividade acontecem paralelamente e de modo

independente para que a aprendizagem se efetive, se estruture. É necessário que ambas existam de modo paralelo, mas sem se misturar, se essas duas dimensões se confundirem, pode ocorrer o estado de confusão, que significa um impedimento no ato de aprender, possibilitando o aparecimento das chamadas dificuldades de aprendizagem.

A necessidade da construção de um novo cotidiano escolar – espaço e tempo – em que as diferenças devem ser valorizadas. A aprendizagem acontece quando diante do novo e do desconhecido se posicionam de forma aberta e receptiva, é preciso estar motivado e desejoso de assimilar novas informações para transformá-las em conhecimento, apropriando-se de seus conteúdos e, com isso, elabora-se construções de novos saberes.

A escola do sujeito em processo de interação permanente deve-se voltar à compreensão de que todo conhecimento é, na verdade, saber do outro. A escola enquanto *lócus social* necessita com demasiada urgência rever funções e estabelecer vínculos maiores. (Se educar é buscar o bem-estar do humano em todo o seu contexto, o espaço tempo educativo deve priorizar as construções de processos harmônicos com as condições da vida humana, em interação com a natureza do próprio homem e do planeta).

Novos modelos de se pensar a realidade e a vida surgem na ciência e na tecnologia se os paradigmas científicos mudam e a tecnologia evolui, a escola deve acompanhar este processo, visto sua importância como instituição social construída para ser espaço privilegiado de transmissão da herança cultural acumulada pela humanidade ao longo de sua história.

Cidadão do mundo é uma pessoa que tem facilidade em interagir com outras pessoas, independente de sua raça, cor, nacionalidade e crença religiosa ou status social. Alguém que tenha sentido e recepção aos desafortunados, que abomina injustiça e exploração, que defende o fraco e tem senso de responsabilidade pelo planeta, e optam por ações em vez de palavras para se definir.

As escolas precisam de mudanças, não se pode simplesmente ser fábricas automáticas, distribuidoras de informações. Como educadores têm-se a oportunidade e a obrigação de auxiliar as crianças a se tornarem amantes da humanidade e investigadoras na busca incessante da verdade, porque elas veem com seus próprios olhos, ouvem com seus próprios ouvidos e trabalham com as suas próprias mãos.

Atualmente o interesse em estudos em educação está centrado na inteligência emocional, demonstrando que a sociedade finalmente está chegando a uma conscientização que não são somente corpos, mas que também possuem sentimentos e emoções que são fatores determinantes para se ter sucesso na vida.

Deve-se por meio de um minucioso programa coordenado, propiciar condições para que as crianças aprendam sobre o sofrimento alheio e a respondê-lo com atos humanitários de compaixão, projetos de serviços comunitários devem fazer parte integrante do currículo.

Quando o aluno examina as causas e os efeitos destrutivos de doenças sociais, tais como racismo, sexismo, fanatismo religioso, nacionalismo desenfreado e a multiplicidade de “*ismos*” que sujam o pano social, talvez ele descubra novos remédios, talvez compreenda com profundidade que ser humano significa ter consciência.

Os futuros cidadãos do mundo, são hoje os frequentadores das escolas primárias e secundárias, devem-se dar a eles a visão, a esperança, a capacidade e a coragem necessárias para que criem uma cultura de paz neste planeta que chamam lar. Desta forma é importante ressaltar que o ensino verdadeiro, aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram medidas da ignorância como tal.

É preciso, portanto, que o educador estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado e que o aluno tome em suas mãos o que aprendeu e passe a operar naquilo. Isso é algo difícil no momento atual, pois acontece o efeito contrário nos professores que não conseguem despertar no aluno e desencadeiam processos de resistências.

A crença pedagógica tradicional é a de que os professores transmitem e os alunos aprendem, este modelo tem sofrido críticas severas da psicanálise de orientação lacaniana, pois aquilo que foi transmitido e capturado extrapola o que foi estabelecido originalmente por não haver apenas um significado.

Os professores são no máximo preparados para entenderem um significado, um sentido da fala do aluno e aprendem apenas tornar como sentido sua grade conceitual, não percebendo que as elaborações dos alunos podem ter sentidos distintos daqueles originalmente apresentados por ele.

A palavra é por essência ambígua que se estabelece ou não o processo ensino aprendizagem. É através da linguagem que ocorre o processo de ensino aprendizagem, porque ela é o meio que estabelece a relação de quem ensina e de

quem aprende. Jacques Lacan (1988) em sua concepção, frisa a importância da apreensão da linguagem e da fala como processos vivificadores e em construção. A linguagem e a fala não param o que tradicionalmente é tomado como professor e aluno, não são nada mais do que suas sombras.

As formas de saber padronizada, que os sujeitos utilizavam para escapar da escuta do outro concreto, são estruturas de alienação no saber que reificam os lugares no discurso pedagógico; o lugar do professor e o lugar do aluno, eles podem ser encontrados no âmbito da própria linguagem.

Os professores aprenderam a pensar tradicionalmente, os seus alunos aprenderam a pensar de uma determinada maneira, eles aprenderam a tecer imagens, em seus cursos de formação de como deveriam atuar nas imagens que eles acreditaram.

Lacan (1988), ao citar Santo Agostinho como referência para dizer que o mestre se faz aparecer, agir, fazer e conhecer, é preciso distinguir no ensino a audição da compreensão e do reconhecimento pelo discípulo, do valor do discurso do mestre e de toda compreensão que supõe existir numa verdade primeira em nós.

Na descoberta da relação do ensino ocorre uma relação triádica, entre o mestre, o discípulo e o conhecimento. Que conduz a estabelecer de acordo com Santo Agostinho, a doutrina da verdade interior, porque toda exterioridade remete à interioridade. A razão é que ensinar quer dizer, fazer sinal é apenas indicar em qual direção levar o olhar, de tal maneira que o saber venha interiormente ou revena à consciência daquele que nele percebe o sinal.

Ainda segundo ele, o processo educativo é da ordem da interioridade porque o verdadeiro se acha na alma entendida como memória de si. Cada homem dispõe em si mesmo de uma luz capaz de conduzi-lo a evidência do eu da verdade.

O ensinante não transmite, desperta as condições de possibilidades do ensino que implicam na participação comum de uma mesma verdade, o mestre interior é o mesmo que existe em cada um de nós, sua identidade disfarça as diferenças individuais acidentais.

A tese central em relação ao professor, é a de que não só a verdade é possível, mas também que o homem pode adquiri-la, pois ensinar supõe que alguém já possua ciência que conduza o educando a adquiri-la, pois dela poderá advir uma metodologização. O objetivo da educação que pode ser sintetizado como sendo o de

levar à produção de uma relação com saber que sustenta a diferença entre o transmitir e o informar.

A redação pedagógica não se faz, nela reina a comunicação, os relatos de saberes, o testemunho da aplicação, a busca de uma verdade única, total e universal. Só não se transmite ao não se identificar com o saber que é sempre do mestre. Mestre esse que faz o sujeito trabalhar na transferência, o mestre opera uma dissociação, apossando-se do saber do escravo. Porém a intersubjetividade é ilusória, pois não há o reconhecimento de dois desejos, mas apenas o do mestre.

Ser professor e ser bom pode representar uma renúncia, a dispersão na qual se deposita a pulsão – que não se cessa de inscrever e de se repetir. Sem a educação resta ao professor não tentar a toda prova conduzir o aluno, pesá-lo, aprisioná-lo sob o cárcere da palavra, mas somente suportá-lo para fazê-lo advir tanto quanto possível. A função do professor é atrair para o conhecimento, tornando-o mais sedutor que a própria sedução.

A educação na família pressupõe pais capazes de exercerem, em suas próprias vidas, este sentido de justiça. A transformação da intimidade, individualidade de cada pessoa da família, podendo propiciar e atualizar a potencialidade de expansão da sociedade moderna, sendo essa baseada no princípio da igualdade, mas profundamente desigual em sua base.

Cabendo à família a responsabilidade pela criação, educação, desenvolvimento e formação da criança, este núcleo de adultos responsáveis representa a esperança no exercício de ações preventivas necessárias, e a base do compromisso do país com seu futuro. O objetivo maior da sociedade será concretizar, na realidade, a proposta jurídica para familiar, encontrada na lei maior, a Constituição de 1988.

Nas conexões família – escola ocorre um processo similar, ou seja, todas as crianças ao entrar no sistema escolar, observarão que as relações que se estabelecem, as estratégias e recursos comunicativos, os conteúdos, a organização, as exigências e etc, são diferentes da que conheciam por experiência familiar. As experiências, nas aprendizagens realizadas dentro da família, facilitarão a transição, enquanto para outras, será maior descontinuidade entre família e escola, convertendo-se num abismo que irá condicionar negativamente a adaptação e êxito no meio escolar.

A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individualização da criança, desenvolvimento das relações afetivas, habilidades sociais, destrezas ligadas a competência comunicativa, desenvolvimento dos papéis sexuais, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal (autoconceito, autoestima, autonomia).

A conduta do professor em relação ao aluno será determinante para o autoconceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo dependem, em grande parte, dos comportamentos que percebe que o professor tem em relação a ele.

As expectativas em relação à família estão no imaginário coletivo, impregnados de idealizações. A maior expectativa é que ela produza cuidados, proteção, aprendizado e afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem.

Finaliza-se afirmando que nas questões escola e família, as experiências apresentam dificuldades e limites de relações mais integrativas no processo de formação. A participação efetiva das famílias emerge como desafio comum, que implicam numa opção e coragem de romper com velhos paradigmas e práticas educativas, com vistas a construção de parcerias. Faz-se necessária reflexão que possibilitem compreender melhor as características do projeto político pedagógico, das atividades educativas, das interações sociais desenvolvidas no âmbito escolar, representando as famílias, identificando obstáculos que prejudicam essa relação. Mudanças precisam acontecer e aos poucos quando há integração entre os atores, fortalecendo os vínculos Família e Escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Educação dos Sentidos**. Campinas, SP: Verus, 2005.

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

CARVALHO, M. C. B. **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: Cortez, 2006.

DUNN, K. B. e Dunn, A. B. **Problemas na Escola: Uma história sobre dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSINSKI, R. T. **41 respostas sobre ensino e cotidiano escolar.** São Paulo: Scipione, 1998.

LA TAILLE, Y.; Oliveira, M. K. & Dantas, H. **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. (Parte II – Afetividade e cognição.).

LACAN, J. O seminário Livro 7: **A ética da Psicanálise (1959).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1966 / 1988).

BREUNLIN, Douglas C; Schwartz, Richard C; Kune Karrer, Betty MaC. **Metaconceitos: transcendendo os modelos de terapia familiar.** Porto Alegre: Arte Médica. 2. ed. ver. Atual, 2000.

OLIVEIRA, V. B. e Bossa, N. A. (orgs). **Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis anos.** Petrópolis. RJ.: Vozes, 1994.

PAIM, Sara. **Subjetividade e Objetividade.** São Paulo: Vozes, 1996.

SZYMANZKI, Helena. **A relação família / escola: desafios e perspectivas.** Brasília – DF: Plano Editora, 2003.

TIBA, Içami. **Quem Ama Educa.** São Paulo. Gente, 2002.

TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa.** São Paulo, Gente, 1996.

VALENTE, M. A. e Ramazzini, E. C. **Grupo de Mães e Pais.** São Paulo, SP. U.S.E., 1995.

WEIL, P. **A Criança, o Lar e a Escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 1959.

Capítulo 9
VIOÊNCIA NO COTIDIANO DA ESCOLA
Maria Elielma dos Santos
Maria do Socorro Cavalcante

CAPÍTULO 9

VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DA ESCOLA

Maria Elielma dos Santos¹⁶

Maria do Socorro Cavalcante¹⁷

INTRODUÇÃO

A Escola é um sistema, cujo funcionamento exige amplos momentos de concentração, atividade organizada, disponibilidade mental e sossego, necessita de estabelecer regras de conduta próprias com algum rigor, sendo que os comportamentos que extravasam o regulamento escolar entram automaticamente no campo da indisciplina. No entanto, a maior parte dos comportamentos dos alunos que se encaixam neste campo da indisciplina, sofre da odiosa síndrome da subjetividade.

O conceito de indisciplina não é, pois, pacífico e varia infinitamente consoante o tipo de situação, depende o cenário onde decorrem, dos agentes envolvidos, o seu temperamento, o seu *background*, o estado de espírito momentâneo, etc. Pelo que, na Escola, o estabelecimento de um conjunto de regras de conduta fixo e rigoroso se torna uma tarefa desnecessária, disparatada e impossível de concretizar. Até porque é igualmente impossível criar uma definição exata dos problemas emocionais e de comportamento que se traduzem por indisciplina e agressividade, dadas as condicionantes políticas, sociais e educativas que naturalmente entram na discussão.

Atualmente o clima da escola é conflituoso e coercivo, apresentando tendências repressivas e não tanto preventivas. Porém, as medidas inconsequentes e a inoperância do sistema educacional como um todo, denota uma enorme falta de planificação e de sensibilização, que naturalmente só não resolvem o problema.

¹⁶ Mestre em Educação, especialista em Psicopedagogia e Administração escolar, graduada em licenciatura plena em Filosofia, Pedagogia e História, professora da rede municipal de educação de Valparaíso de Goiás.

¹⁷ Mestre em Educação, especialista em Psicopedagogia, Administração Escolar e Psicanálise Clínica, graduada em licenciatura, Pedagogia e Orientadora Educacional da rede municipal de educação de Valparaíso de Goiás.

Na relação professor-aluno é necessário que se faça presente o diálogo, pois sem ele não há o ensino-aprendizagem. Portanto, o diálogo é um fator importante neste lação, o respeito deve ser recíproco para que se concretize, se fortaleça e se torne mais democrático.

O diálogo traz à tona, à participação na construção dos conhecimentos e dos valores morais. Existindo um ensino-aprendizagem de qualidade, sem dúvida caminharemos para as transformações na sociedade, uma sociedade mais justa e humana, menos violenta.

A escola transformou-se hoje num palco de descarga emocional dos alunos, lá é o local onde eles descarregam as suas angústias e cometem atos agressivos, quer verbais ou físicos, essa violência explícita, demonstra a pouca sociabilidade que existe, onde cada um delimita o seu território, as suas próprias regras, não aceitando a participação e nem a voz do outro.

O modelo de violência aceito pelos jovens é herdado de algumas relações familiares acabadas, sem que os membros dessas famílias se respeitem e da mídia que transforma tudo em espetáculo, e é esse “espetáculo” violento que alguns jovens estão aceitando como “normal”, eles não criticam, aceitam todo o pacote e colocam em prática.

As atitudes violentas de alguns alunos no âmbito escolar, gera indisciplina, reprovação, desgaste na relação professor-aluno. Diante desse contexto é necessário refletir e tentar encontrar uma solução, tal solução deverá passar por ele, toda a comunidade escolar e principalmente com a família dos alunos.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A escola, tal qual conhecemos hoje, não é mais a mesma daquela dos séculos anteriores, vinculada à capacidade evolutiva dos sujeitos e à hierarquização das posições sociais. Atualmente, a escola enfrenta o desafio educativo de um mundo em mutação constante, no qual a aquisição, produção e transmissão de práticas culturais envolvendo todos os saberes a faz imprescindível.

O cotidiano escolar tem sido palco de manifestações agressivas, variando desde depredações até agressões verbais e físicas. A violência é um problema que se instalou no interior das escolas e já não tem como ignorá-la, porque toda essa

violência é um reflexo da violência familiar e social, com isso alguns alunos a trazem para a escola como algo que está presente cotidianamente em suas vidas.

Não adianta a escola sozinha querer tomar para si a responsabilidade desse problema. A escola é um lugar para se buscar e adquirir conhecimentos. O Estado é que deve ser mais punitivo no sentido de fazer cumprir as leis já existentes e não aceitar inúmeras brechas, que alguns advogados encontram e dessa maneira passa-se a valorizar a ação errada. Isso tudo é um somatório, acrescentando a uma super desvalorização do conhecimento que a escola representa.

O somatório tem uma consequência, que é tão bem representado através da destruição e depredação da escola, que é algo material e que chega à imagem do saber propriamente dito que para os alunos está bem representada na imagem do professor, essa violência material e humana mostra que não há uma perspectiva de querer construir e melhorar o futuro, a mensagem implícita é o aqui e o agora.

Cabe ao professor uma atitude, se ele está no meio desse turbilhão de conflitos. E o que é bastante curioso é que a autonomia dele foi retirada, muitas ações tomadas por ele, são questionadas e rejeitadas, então como o aluno poderá respeitá-lo se ele em si é desrespeitado por algumas leis feitas que limitam a sua ação. O interessante seria prepará-lo melhor durante a sua formação acadêmica e devolver a sua autonomia com responsabilidade e compromisso.

Diante deste contexto, a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, modelos atualizados de comportamentos vigentes em uma sociedade possuidora de momentos conflitantes específicos.

A violência expressa às relações sociais, não apenas na dimensão das classes, mas também das pessoas onde os aspectos emocionais e sociais passaram a ser considerados como manifestações de violência.

O ser humano não está se relacionando socialmente como se devia, porque num processo de relacionamento entre as pessoas, não há porque uma invadir o espaço da outra e desrespeitá-la nos seus direitos.

O cotidiano escolar é o reflexo das ações sociais cometidas pelos alunos, neste local se vê como eles estão sendo preparados emocionalmente pelos pais para enfrentarem as frustrações que a vida lhes traz. E quando isso não acontece se vê do mesmo jeito o seu despreparo para enfrentar essas frustrações.

Na escola são comuns as situações de conflito envolvendo professor e alunos. Turbulência e agitação, crises emocionais, desentendimentos entre alunos e destes

com o professor, são alguns exemplos de dinâmicas conflituais que, com frequência, deixam a todos desamparados e sem saber o que fazer. Irritação, raiva, desespero e medo são manifestações que costumam acompanhar as crises, funcionando como “termômetro” do conflito.

É possível perceber alguns traços comuns às interações conflituais, como a elevação da temperatura emocional e a perda de controle do professor sobre a situação, que os próprios alunos criaram, algumas dessas situações ocorrem justamente pela falta de despreparo deles para enfrentar situações frustrantes.

A relação de antagonismo se identifica entre manifestações da emoção e a atividade intelectual, que pode-se concluir que quanto maior a clareza que o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidades terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência encontrará caminhos para solucionar os conflitos dos alunos.

Os tipos de violência, moral e psicológica, a que têm submetidos os adolescentes, vem aumentando crescentemente e traz consigo reflexos de mudanças de atitudes dos responsáveis pelos processos de educação.

Há uma possibilidade de a violência ser constatada na educação de crianças e adolescentes, quando estes não são estimulados em relação ao seu crescimento emocional e intelectual, ou quando cria-se expectativas irreais; exigências extremadas sobre o seu rendimento escolar intelectual e esportivo, o que leva-os a uma autoimagem negativa e ao fraco desempenho, ou estimulando-os a desenvolver um padrão de comportamento destrutivo, é nesse comportamento destrutivo que são percebidos as depredações da escola e os assassinatos que são cometidos pelos adolescentes.

O que se pode fazer para que isso não mais ocorra seria trabalhar a família no sentido de dar-lhes suporte emocional e econômico, para que ela tivesse condições de educar melhor os seus filhos, num viés mais humano.

O que se percebe hoje no Brasil é uma infância pobre, explorada, torturada, fracassada, porque estão faltando as condições necessárias para sobreviver, quando lhes faltam comida, assistência hospitalar e educacional. Isto demanda em parte das péssimas condições sociais a que seus pais são submetidos, por também lhes faltarem assistência hospitalar, educacional e a econômica.

Todos esses fatores refletem diretamente sobre os filhos que acabam perdendo o contato com a família e aprendendo outros valores com pessoas estranhas. Assim

os adolescentes estão seguindo o modelo da cultura da violência, quando tendem à banalização da mesma.

Os fatores de risco no convívio escolar são formas de violência e são vários, a interferência de grupos externos a este ambiente (Candau et al., 1999), como a presença e o poder do narcotráfico. Estes grupos podem estabelecer uma intervenção na escola, uma relação de subordinação, ficando esta incapaz de se defender ante a impunidade e a abrangência de tal problema. Pode ainda, ocorrer influência de galeras, grupos que estão unidos por afinidades e interesses comuns. Estes grupos costumam travar disputas e rivalidades entre si, encontrando na escola o local mais adequado para resolução de situações mal resolvidas.

Aquino (2003) afirma que o ato indisciplinado seria a manifestação de uma agressividade latente dirigida contra as figuras de autoridade. Além disso, a agressividade pode ser gerada pela “desestruturação” do ambiente familiar (a desagregação dos casais, a falta de tempo para cuidar dos filhos, a precária supervisão das tarefas escolares, etc.) De forma geral, supõe-se que as condutas dos alunos envolvidos em situações disciplinares, sejam resultados de prejuízos psíquicos difusos, normalmente ligados à primeira infância e ao modo permissivo como tais crianças e jovens foram criados por suas famílias.

A indisciplina está vinculada ao fenômeno negativo responsável pelas rupturas das relações entre professores e os(as) alunos(as), e a revolta diante das normas impostas ou o desconhecimento das mesmas. Então, pode-se dizer que disciplina em sala de aula corresponde apenas à ordem da boa educação aos comportamentos que possibilitem a convivência pacífica com os outros, tornando possível assim a compreensão dos direitos, deveres e obrigações em sala de aula.

Do ponto de vista sócio histórico a escola é palco de confluência dos movimentos históricos (as formas cristalizadas versus as forças de resistência), do ponto de vista psicológico ela é profundamente afetada pelas alterações na estruturação familiar de ambos os modos, a indisciplina apresenta-se como sintonia de relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e as outras instituições sociais.

Os problemas de conduta na sala de aula estão entre os alunos e os educadores em uma situação mútua de conflito, ou entre aqueles que não esperam mais nada do outro (Funes Apud Foucault, 2002, p. 17).

Segundo La Tailler (1992), as revoltas contra normas, que estão entre as causas da indisciplina, se traduzem em alguns momentos por desobediência. Desse modo, a indisciplina está vinculada também ao enfraquecimento da moralidade e do sentimento de vergonha. Algumas vezes os comportamentos indisciplinados obedecem a uma tentativa de impor a própria vontade sobre a do restante da comunidade.

Muitas vezes o aluno não conhece ou não entende certos princípios de ordem, que na maioria das vezes são exigidos pela escola. Nessa perspectiva, o aluno se torna um problema para a escola, ele é visto e tratado de forma diferente, geralmente como um aluno problema.

A falta de estratégias adequadas por parte dos professores para lidar com a indisciplina de seus alunos em sala de aula também é um fator que agrava ainda mais o problema. Contudo entende-se que alguns professores poderão tentar uma estratégia para melhorar a indisciplina em sala de aula, mas se não receber o apoio necessário dos coordenadores, diretor, dos pais dos alunos e do próprio sistema, nada ocorrerá, porque ele ficará sozinho, e mais uma vez ele ficará desacreditado da sua capacidade de organizar e coordenar a sua própria sala de aula.

A qualificação profissional docente seja indispensável para a autoridade e autonomia do professor em sala de aula é indispensável que ele receba ajuda da comunidade escolar, para que juntos possam trabalhar no processo educacional.

O professor qualificado deve conhecer o mundo, e ser capaz de instruir os outros, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo, deve-se lembrar de que a responsabilidade do professor por este mundo tem um limite, porque existem outras pessoas que também são responsáveis pelo bom andamento do planeta.

Segundo Arenst (1972), embora certa qualificação profissional docente seja indispensável para a autoridade do professor em sala de aula, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo, em ser capaz de instruir os outros, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo.

A gestão da disciplina na sala de aula, é outro fator que condiciona bastante o rendimento escolar dos alunos. Mas estamos longe de poder afirmar que uma aula completamente disciplinada seja aquela onde o insucesso escolar desapareça.

Contudo se percebe que numa aula onde os alunos ficam em silêncio, prestando atenção na explicação do professor, para depois retirar as dúvidas, essa aula é mais proveitosa, e um colega instiga o outro com os seus questionamentos, podendo despertar em alguns alunos o interesse por querer questionar também sobre tal assunto levantado em sala de aula.

A dificuldade dos professores em lidarem com fenômenos de transferência conduz por vezes a situações com graves reflexos no aproveitamento dos alunos. O docente ao ser identificado com o pai/mãe ou outra pessoa que o aluno se deseja afastar, torna-se o alvo contra o qual o aluno dirige toda a sua agressividade, gerando deste modo permanentes conflitos na sala de aula, conduzindo-o ao insucesso.

Quando a transferência do aluno para com o professor é positiva, ele se relaciona bem com o professor e produz bons resultados com relação ao conhecimento que lhe é repassado, contudo quando ocorre uma transferência negativa, o conflito surge imediatamente.

O reflexo desses conflitos recai na escola e a violência começa a se manifestar. A questão da violência são os valores refletidos no conflito entre a articulação de uma sociedade globalizada, num modelo mercantil liberal, com a tecnologia numa sociedade organizada, numa cultura de projetos e de muita concorrência. É interessante a tecnologia por esse mundo que se configura atualmente. Só que se não articularmos os valores de princípios, a finalidade e a tecnologia, o que obteremos é uma coisa pela metade, ou seja, o consumismo e uma ideia de que com tempo e dinheiro tudo é possível.

São nossos valores que nos permitem escolher com critério nesse universo de possibilidades que é o mundo hoje. E trabalhar os valores com a noção do que é certo e do que é errado, é hoje um problema, porque a família pensa de um jeito, a mídia pensa de outro e a sociedade valoriza outros, há uma indefinição para o adolescente de valores.

O adolescente que está no meio dessa flexibilidade e não definição dos valores irá para o modo mais fácil, possivelmente os valores que a mídia lhe repassa são mais atrativos, por causa da fantasia que ele cria e pode realizar. Modernismos momentâneos que podem destruí-los e aos que estão a sua volta.

Quando este adolescente chega ao ambiente escolar que tem regras para que ocorra uma boa convivência, ele entra em choque, com ele mesmo, com esse espaço que aparenta ser diferente do que ele encontra fora da Escola.

A Escola, sendo um sistema cujo funcionamento exige amplos momentos de concentração, atividade organizada, disponibilidade mental e sossego, necessita de estabelecer regras de conduta próprias com algum rigor, sendo que os comportamentos que extravasam o regulamento escolar entram automaticamente no campo da indisciplina. No entanto, a maior parte dos comportamentos dos alunos que se encaixam neste campo da indisciplina, sofre da odiosa síndrome da subjetividade.

O conceito de indisciplina não é, pois, pacífico e varia infinitamente consoante o tipo de situação, o cenário onde decorrem, os agentes envolvidos, o seu temperamento, e o estado de espírito momentâneo, etc., pelo que, na Escola, o estabelecimento de um conjunto de regras de conduta fixo e rigoroso se torna uma tarefa desnecessária, disparatada e impossível de concretizar. Até porque é igualmente impossível criar uma definição exata dos problemas emocionais e de comportamento que se traduzem por indisciplina e agressividade, dadas as condicionantes políticas, sociais e educativas que naturalmente entram na discussão.

Por outro lado, provavelmente um dos fatores mais intimamente ligados ao insucesso escolar dos alunos no ensino básico será o seu comportamento. Os professores ao terem que lidar com uma gestão de comportamentos complexa e que em diversos casos implica em controle seguro do espaço educativo, veem reduzidas a sua disponibilidade para a tarefa de ensinar propriamente dita. Isto equivale a dizer que o comportamento (e a disciplina) numa sala de aula condiciona inevitavelmente as oportunidades de ensinar e aprender.

Tal constatação torna-se ainda mais preocupante se pensarmos que os alunos com problemas emocionais e de comportamento inseridos no atual sistema educativo nacional constituem uma autêntica multidão. Só aqueles que são apoiados pelo ensino especial representam cerca de 10%, o que se traduz por 30.000 casos. Se lhes juntarmos todos os outros que não são apoiados e nem sequer estão sinalizados, o panorama perante os números torna-se verdadeiramente assustador e poderá igualmente incomodar-nos o fato de nos estarem a ocupar demasiados recursos.

Para lidar com a indisciplina, o professor precisa refletir muito sobre ela e, acima de tudo, planificar muito bem as suas atividades, prevendo desde logo a ocorrência de inúmeras situações e estar preparado para lhes dar resposta. Mas melhor do que isso é preparar todo o contexto, de modo a reduzir ao mínimo as probabilidades dos problemas que surgirem. Convenhamos que não é nada fácil gerir tudo isto, ainda mais com as condições de trabalho que nos são oferecidas.

Os problemas de comportamento na Escola têm sido analisados ao longo dos tempos segundo diferentes perspectivas. Numa abordagem mais tradicional, anterior aos anos 60, essa problemática era centrada na culpabilização do aluno, atribuindo-lhe causas psicológicas, de personalidade, etc. Mais recentemente, a partir de meados dos anos 70, a perspectiva era mais de ordem social, os problemas decorriam da estratificação social e os ambientes ligados às classes desfavorecidas e aos marginais eram mais propícios à ocorrência de indisciplina.

Esta discussão pode também ser vista segundo dois pontos de vista. Como um desvio, os problemas emocionais e de comportamento representam uma violação das regras, não levando em consideração quais razões estejam por trás; o tratamento consiste em ensinar às crianças comportamentos socialmente apropriados. E como uma incapacidade, onde os problemas estão relacionados com disfunções internas a nível neurológico ou psicológico, devendo ser objeto de uma pesquisa apurada que permita o tratamento adequado.

No fundo, a indisciplina na Escola é apenas a tradução de um conjunto de comportamentos que são inadequados (ou que não se esperaria, nem desejaria que acontecessem) e estão relacionados com os seguintes fatores: dificuldade para controlar impulsos; dificuldade no relacionamento com os outros; expressão de sentimentos e emoções desadequadas; temperamento depressivo (stress, ansiedade); problemas de autoimagem; problemas de autonomia e autodeterminação e incapacidade para aprender alheia a questões intelectuais, sensoriais ou de saúde.

Os fatores atrás referidos podem estar associados a diversos tipos de causas, quase sempre de ordem afetiva, tais como: superproteção familiar e/ou dos professores, pouca atenção, desadequada ao nível etário, experiências traumatizantes, repressão, etc. No entanto, aspectos de determinação biológica (lesões orgânicas, perturbações neurológicas) podem também influenciar o funcionamento emocional e o comportamento das crianças.

Estes aspectos congênitos provocam consequências na determinação da personalidade das crianças. Extroversão, introversão, hiper ou hipoatividade. Por outro lado, há que ter em conta ainda vários aspectos diretamente relacionados com o ato educativo nos ambientes escolares (luz, arranjo da sala), as metodologias e estratégias de ensino, as atividades desenvolvidas, as motivações, as empatias e afetos dos professores, a responsabilidade e pressão exercidas sobre os alunos,

aspectos estes que influenciam de forma consistente o comportamento dos alunos na sala de aula.

A abordagem à indisciplina e à agressividade dos alunos na Escola deve ser feita numa perspectiva educativa, partindo da identificação dos problemas, tentando encontrar as suas causas e, principalmente, procurando modificar a situação através de estratégias adequadas. As metodologias para a modificação de comportamentos orientam-se de acordo com os modelos de abordagem que já referimos e assentam invariavelmente numa correta gestão da sala de aula, em cujas regras os alunos se identifiquem e partilhem da sua definição.

A indisciplina e a agressividade apresentada pelos alunos na Escola é um reflexo bastante real do mundo em que eles vivem, porque a violência cotidiana o desrespeito e o descumprimento das regras sociais que facilitam o convívio entre todos, faz com que alguns adolescentes repitam as agressividades vivenciadas e na grande maioria sentida.

A Escola é o lugar propício para que o aluno teste a aceitação da agressão, ele está longe dos pais ou dos responsáveis, sente e sabe do descrédito que a Escola e os funcionários que nela atuam passam.

Assim ele se sente na grande maioria das vezes livre para praticar atos violentos, pois da experiência que eles têm, ele também é sabedor que algumas leis existentes não são cumpridas e a sua grande arma para se livrar das punições é alegar menor idade, mesmo ele tendo consciência do ato cometido e da consequência. Portanto, sendo menor de idade, o comete, barbariza, aterroriza e ri, percebendo que ele pode agir quase que livre e impunemente, pois lhe é permitido.

A situação atual do mundo espelha um aumento do índice de violência. A designação de um comportamento como violento reporta-se às normas, uma vez que a violência é entendida a partir de normas estabelecidas.

A nossa sociedade incorpora a violência no cotidiano. A permissividade social referente à violência é presenciada pela acomodação das notícias de crimes, assaltos, sequestros, os quais são ouvidos pela maioria das pessoas, que não aprofundam as reflexões.

A violência na escola, para os adolescentes, aparece como forma de dominação, uma vez que envolve colegas e professores e retoma conflitos interpessoais que são internalizados durante as ações cometidas no âmbito escolar. Neste momento o importante é impor à vontade sobre os outros.

A Educação é um processo que escraviza e liberta simultaneamente, mas do qual ninguém consegue escapar, do nascimento à morte. Um processo universal que varia de sociedade para sociedade, de um grupo social a outro. A educação em termos gerais consiste na influência que as gerações adultas exercem sobre as gerações mais jovens, com base nas expectativas sociais dominantes.

A Educação e os mecanismos sociais da lei e da tradição buscam a subordinação e o controle dessa agressividade. Assim, desde criança o ser humano aprende a reprimir e a não expressá-la de modo descontrolado, ao mesmo tempo em que o mundo da cultura cria condições para que o indivíduo possa canalizar, levar esses impulsos para produções consideradas positivas, como a produção intelectual, a produção artística, o desempenho esportivo, etc.

A agressividade é constitutiva do ser humano e, ao mesmo tempo, afirma-se a importância da cultura, da vida social como reguladoras dos impulsos destrutivos. Essa função controladora ocorre no processo de socialização onde, espera-se que, a partir de vínculos significativos que o indivíduo estabelece com os outros, ele passe a internalizar os controles. Então deixa de ser necessário o controle externo, pois os controles já estão dentro do indivíduo. Mas, mesmo assim, em todos os grupos sociais existem mecanismos de controle e ou punição dos comportamentos agressivos que não são valorizados pelo grupo.

A violência está presente também quando as condições de vida social são pouco propícias ao desenvolvimento e realização pessoal e levam o indivíduo a mecanismos de autodestruição como o uso de drogas, o alcoolismo, o suicídio.

Na verdade, a maior violência exercida pela escola é quando ela usa de seu poder sobre as crianças e os jovens para impedi-los de pensar, de expressar suas capacidades e leva-os a tornarem-se reprodutores de conhecimentos.

Na escola, é importante destacar a violência exercida seletivamente sobre as crianças e os jovens das camadas populares. Estes, muitas vezes, não têm o repertório de conhecimentos esperados pela escola, e sua vivência é desvalorizada, não é considerada no processo educativo.

A violência passou a invadir todas as áreas da vida e que nenhuma atenção lhe vem sendo dada pelo pensamento psicanalítico do Brasil. A violência pode ser entendida como irracional podendo ser compartilhada por grande parte dos psicanalistas como sendo a condição humana, um epifenômeno da violência.

Freud (1975) associa a violência à agressividade instintiva. A violência nasce da agressividade, da inclinação instintiva do homem para matar ou fazer sofrer seus semelhantes. Algo indomável, ele a define como instrumento ou meio de que se servem os homens para implantarem a ordem da lei e do direito. A violência é a satisfação dos impulsos e desejos destrutivos do homem.

Os impulsos e desejos humanos quando não controlados, tornam-se nocivos às pessoas, e explodem das mais variadas formas, quer agredindo verbalmente, quer moralmente, chegando ao ato físico e em alguns casos com um desfecho trágico – a morte.

Uma educação bem trabalhada, começando em casa, pelos pais ou responsáveis, depois a escola dando continuidade, os adolescentes poderão seguir os valores de respeito, primeiramente a si mesmos, e os outros terão uma grande possibilidade de serem respeitados nos seus direitos.

A escola é uma instituição que realiza a socialização de indivíduos para viverem e reproduzirem determinadas relações sociais que beneficiam um sistema capitalista, ou seja, a relação de repressão e coerção, violência. Ela funciona como uma forma de “bons indivíduos”.

Essa violência que muitas vezes fere a cultura, e a forma de ser do indivíduo, tem um único objetivo: promover a ordem e a disciplina, o que aliás refletem até mesmo no nosso símbolo nacional “Ordem e Progresso”.

Na visão de Foucault (1983), a violência disciplinar tem recursos como vigilância hierárquica, sanção normalizador que é a parte penal e punitiva e o exame que combina vigilância e normalização.

A violência escolar, ou seja, a violência que ocorre na escola, esta é direcionada a toda forma de violência que ocorre na escola, mas não é produzido por ela, o aluno já chega à escola com ela, porque ele aprendeu no convívio diário do seu meio.

A violência familiar que gera agressividade na vítima, tornando-a assim violenta com outras pessoas, pois só podemos dar o que recebemos. E a partir da observação e convivência diária em sua casa, o adolescente reproduz o que para ele é tomado como certo.

A sociedade repressiva em que vivemos e os conflitos e dificuldades sociais atinge o indivíduo gerando problemas psíquicos. A violência na escola é intensificada pela própria dinâmica da instituição escolar, uma vez que a escola tem perdido sua própria identidade. Cobra-se quase tudo da escola, mas não deve esquecer que o seu

papel é o da transmissão e reflexão do conhecimento, os valores familiares cabem à família repassar para os filhos, onde estes irão colocar em prática no meio social.

Finaliza-se considerando como uma das possibilidades para minimizar essa violência, transformar o ambiente escolar em um espaço transformador onde se envolvam estudantes, professores e toda a comunidade escolar, buscando coletivamente alternativas para que a socialização/conhecimento aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, S. **A experiência precoce da punição: o massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

Aquino, J. G. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

A Rendt, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

Ceccon, C. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1996.

Costa, J.F. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro. Editora Graal, 2003.

Fleuri, R. M. **Educar para que? Contra autoritarismo da relação pedagógica na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

Freire. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freud, S. **Análise terminável e interminável**. Edição Standart Brasileira das Obras Completas (vol. 23). Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. (1998). **A Dinâmica da Transferência. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

Guimarães, A.M. **A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

Foucault, M. **Vigiar e punir; nascimento da prisão**. Petrópolis. Vozes, 1987.

Ortega, R. e Del Rey, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília/DF: UNESCO. UCB, 2002.

Rocha, C. O. **O estatuto da criança e adolescente: experiência e consciência**. In R. B. Lima (org.), **Direitos Humanos e Cotidiano**. Goiânia: Bandeirantes. Pró Reitoria de Extensão e Cultura – UFG, 2001.

Taille, Y, Oliveira, M,K, Dantas, H. Piaget, Vygostsky, Wallon. (1992). **Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus.

Capítulo 10
O DIREITO DE SER DIFERENTE
Ubiranilze Cunha Santos

CAPÍTULO 10

O DIREITO DE SER DIFERENTE

Ubiranilze Cunha Santos¹⁸

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva vem ganhando grandes espaços no sistema educacional, e nesse aspecto entende-se que a palavra incluir é o mesmo que acolher. Nesses aspectos as pessoas são e estão no meio social, tendo em vista indivíduos com determinadas necessidades especiais, os “ditos normais”.

As diferenças tem sido algo comentado com muita frequência nos últimos dias e ganhando grande espaço nos ambientes sociais, de modo geral assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e nos espaços sociais, profissionais, entre outros.

No entanto, esse direito e essa permanência nos espaços educacionais e convencionais, já garantido pela Constituição Federal qualidade nos diversos atendimentos, seja educação, saúde, assistência, previdência, entre outros.

HISTÓRIA DE INCLUSÃO

Segundo o contexto histórico, na metade da década de 1970, para MAKELINY NOGUEIRA APUD PIERUCCI, a diferença passou a ser direito, generalizando-se assim “em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós humanos somos diferentes de fato”.

Já para MAKELINY NOGUEIRA APUD FERRE, isso acontecia principalmente nos discursos vigentes e os movimentos que defendiam a educação para todos. Tal conceito intensificou ainda mais o direito de ser diferente, entretanto, ao adotar tal postura é necessário se tomar cuidado para não olhar o movimento de resgate das

¹⁸Mestre em Educação Holística. Email: arara2020@hotmail.com

diferenças como um tópico vazio que juntamente com a diversidade, acabam definindo e plasmando a identidade da educação atual.

Dentro deste contexto, as políticas públicas envolvidas buscam discutir suas dificuldades em face das pessoas com deficiência, principalmente ao se preocuparem a princípio com os ajustes da sociedade, de forma que ela se torne acolhedora e responsiva às necessidades de todos e de cada cidadão.

Os conceitos éticos políticos pela construção de uma sociedade mais justa, encontram-se embasados nos autos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, deixando bem claro seus conceitos éticos políticos, cujas obrigações necessitam cada vez mais serem cumpridas em prol de uma sociedade justa, classificando assim a educação especial como modalidade escolar.

Partindo desse ponto de vista, as crianças obtinham um atendimento feito em escolas especializadas para determinada necessidade, tendo em vista que são várias as instituições que são denominadas para os fins educacionais especiais, como: APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais), Associação de Mudos e Surdos, entre outros.

Com a instituição da lei, essa visão de atendimento especial passou a ter uma nova roupagem no atendimento nas escolas públicas normais, inserido adaptações curriculares, adequando-se de maneira apropriada para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, para que estes pudessem ter acessos qualificados no ensino regular.

Todos são diferentes, todos têm dificuldades e habilidades que podem contribuir para um trabalho em grupo e conseguir potencialidades e possibilidades para se trabalhar a inclusão. Segundo Vygotsky,

“A individualidade deve existir, pois ela é o alicerce da identidade da personalidade, não homogeneidade no processo de aprender e no desenvolvimento das crianças”. (Vygotsky, 1987).

Vygotsky entendia que a individualidade e a competência são necessárias para a aquisição da linguagem, se desenvolvem nos processos do aprender, bem como nos alicerces onde a aprendizagem propõe ao indivíduo a construção de sua personalidade humana e isso se insere nos primeiros momentos em que a criança se encontra nos espaços educacionais como direito garantido por lei, que garantem a liberdade em ser diferentes.

A linguagem não seria necessariamente algo presente e constante como a fala, ou mesmo nos sinais ela está presente em todas as expressões sejam elas verbais ou não. O importante será aceitar como diferentes uns dos outros e deixar que as competências falem por si mesmas, pois as pessoas com deficiência muitas vezes não podem falar, como é o caso dos mudos, por exemplo, no entanto as pessoas que não falam, não deixam de se comunicar por esse motivo. A escola é um espaço no qual se busca desenvolver essas habilidades para que os estudantes não se sintam excluídos socialmente de alguma forma.

Por outro lado, as diferenças estão muito além das salas de aula, pois ela faz parte do contexto social no qual o indivíduo está inserido seja para aprender ou ensinar. Conforme Libâneo (2004),

Ante as necessidades educativas presentes, a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação como prática cultural intencional e internalização de significados. (Libâneo, 2004, p. 05)

Essas necessidades encontram-se na aceitação e nas práxis educativas nas quais o educador se insere, pois, sendo lugar de mediação cultural, a escola não pode de maneira alguma negar-se ao direito em ensinar pessoas diferentes nem tampouco deixar de encarar os desafios nos quais lhe são impostos.

CONCEITO DE DIFERENÇA

Quando se propõe o trabalho em sala de aula observa-se conceitos que dizem respeito as diferenças, estimulando os valores como respeito, aceitação de si e do outro.

Segundo Leal (2017),

“[...] a relação igualdade/diferença, anormalidade/normalidade e, conseqüentemente as peculiaridades que se estabelecem em cada grupo exatamente por causa da diversidade”. (Makeline 2010, apud LEAL 2017, p 132)

Essas relações deixarão de existir através dos processos de ensino aprendizagem, nos quais estão inseridos nas grades curriculares da escola bem como nos meios dos quais professores e alunos interajam entre si. Segundo Freire (1967), “A conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências”.

Conquistar o saber será possível mediante uma mudança total da postura profissional, na qual se compõe os espaços educacionais qualificados para o atendimento de acordo com as necessidades de seus educandos. Segundo a Declaração de Salamanca (1994),

“Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades”.
(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, 2º item)

Os objetivos desses direitos se complementam com a integração entre escola e comunidade geral, visto que o aluno que é inserido em uma escola regular deve ser tratado como os demais ou ainda melhor que os ditos normais, recebendo acolhimento, respeito e amor por todos os que ocupam os espaços escolares. O educador por sua vez, precisa dispor de atenção, calor humano e principalmente afinidade, fatores que por si só promovem grandes diferenças nos processos inclusivos.

IGUALDADE

Diferentes atitudes poderão fazer com que as dissemelhanças sociais existentes diminuam, igualando assim, a aceitação do outro. Segundo Freire (2013), “O educador a serviço da libertação do homem”.

Deve haver também, profissionais qualificados para o atendimento e recurso de acordo com suas necessidades. Todo esse apoio para alunos e professores deve ser integrado e associado a uma reestruturação das escolas e das classes. O objetivo é estender a inclusão a um número maior de escolas e comunidades. As crianças devem ser trabalhadas para ingressarem também no mundo do trabalho, tendo direitos iguais sobre cursos oferecidos de um modo geral, tanto que hoje já é garantido por lei, vagas para portadores de necessidades especiais em instituições, sejam estas de cunho educacional, empresarial ou outros.

REFERÊNCIAS

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

FREIRE, Paulo. 1967. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

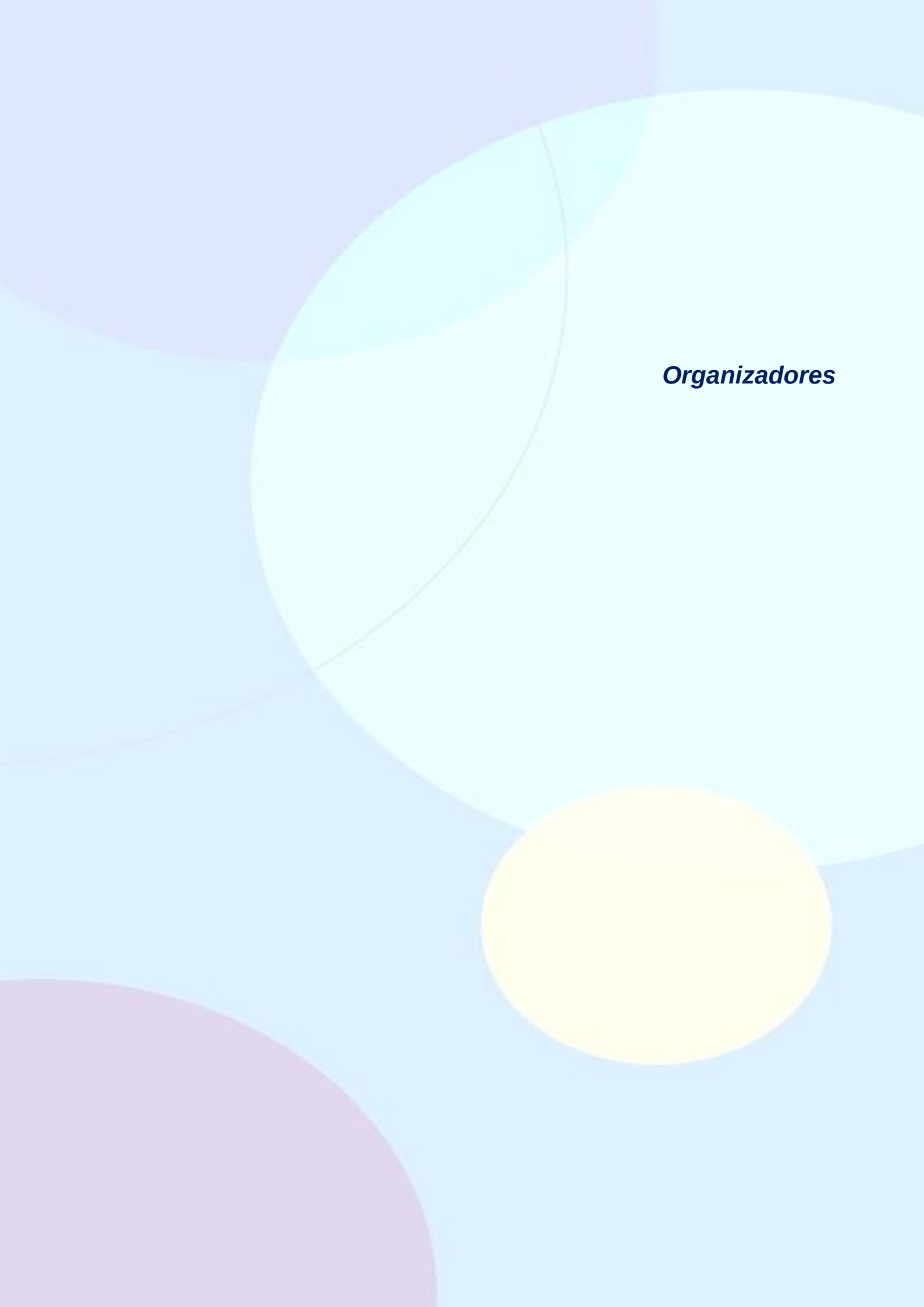
FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

NOGUEIRA, Makeliny. **Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico**. 1ª Edição. Paraná: Intersaberes, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



Organizadores

Luciana Santos de Souza

Doutora em Ciências da Educação - Universidad Colúmbia del Paraguay - Py. Mestre em Ciências da Educação - Universidad Americana - Py. Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional em Orientação Educacional e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão - Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Jadilson Marinho da Silva

Graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2021), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), Mestrado (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (Diploma reconhecido pela Universidade Federal de Goiás). Atualmente leciona no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e no Ensino Médio. Possui experiência na área de Letras e Educação com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Educação Inclusiva, formação docente, avaliação e currículo.

ISBN 978-658452564-1



9

786584

525641